Znaczenie pedagogiczno-wychowawcze języka ojczystego, jako przedmiotu wykładowego.

Pierwsze pytanie, które się nasuwa przy rozważaniu metodyki nauczania jakiegokolwiek przedmiotu, dotyczy znaczenia, jakie dany przedmiot posiada pod względem pedagogiczno-wychowawczym, chcąc bowiem uświadomić sobie, *jak* uczyć pewnego przedmiotu, musimy przedtym odpowiedzieć na pytanie, *po co* go uczymy. Mówiąc inaczej, chcąc zdobyć uzasadniony pogląd na sposoby wykładania jakiegokolwiek przedmiotu, musimy przedtym zdać sobie dokładną sprawę, jakie znaczenie pedagogiczne posiada dany przedmiot i jaką spełnia funkcję dydaktyczną. Każdy nauczyciel, który nie chce być jeno rzemieślnikiem, zrządzeniem losów uprawiającym swój zawód według wskazówek „instancji wyższych," kreślących programy szkolne, musi zdawać sobie sprawę, jakie znaczenie w całokształcie nauczania posiada wykładany przez niego przedmiot.

Zadaniem szkoły średniej powinno być między innemi wykształcenie umysłowe młodzieży. Właściwie pojmowane wykształcenie ogólne składa się, jak wia-

domo z dwuch pierwiastków: 1) z rozwoju wszechstronnego władz umysłowych; 2) z przyswojenia sobie pewnego zasobu pożytecznych w życiu wiadomości realnych, które rozszerzają widnokrąg umysłowy i pogłębiają zdolność jednostki do zdawania sobie sprawy przynajmniej z tych zjawisk, które najczęściej narzucają się naszej świadomości. Wykształcić umysł w kierunku logiczno-formalnym i dać mu pewien zasób przesłanek realnych— to znaczy nie tylko przygotować go do samodzielnej pracy w wyższych zakładach naukowych, ale zarazem dać możność orjentowania się w narzucanych mu przez życie zjawiskach. Oceniając w ten sposób zadania intelektualne szkoły ogólnokształcącej, powinniśmy w wyborze przedmiotów wykładowych kierować się wyłącznie zasadą, czy wykład danego przedmiotu przyczyni się do osiągnięcia chociażby jednego z wyłuszczonych zadań szkoły, pomijając wszelkie względy uboczne, jak np. wzgląd na użyteczność danego przedmiotu w zastosowaniu do tego lub owego specjalnego rzemiosła lub wogóle jakiegokolwiek zawodu. Zasada powyższa, zdaje się, jest powszechnie przez pedagogów uznawana, nie wszyscy jednak godzą się na wybór środków, które do jej uskutecznienia mają prowadzić. Co do pewnych przedmiotów, jak naprz. języków starożytnych, istnieją wątpliwości, które niekiedy wywołują namiętne nawet spory między zwolennikami a przeciwnikami tych przedmiotów.

Język ojczysty znajduje się w tym szczęśliwym położeniu, że wątpliwości takich nie nastręcza. Wszyscy *odczuwają*, że język ojczysty nie tylko powinien być w szkole średniej wykładany, ale co więcej, przysługiwać mu powinno stanowisko naczelne. Jest to pogląd powszechny, zupełnie zrozumiały ze względu na uczucia, jakie każdy naród żywi względem swego

języka. Nie wszyscy jednak może zdają sobie dokładnie sprawę, w jakim stosunku znajduje się wykład języka ojczystego do wymienionych wyżej zadań szkoły. Ocenić ten stosunek będziemy mogli, jeżeli zdamy sobie sprawę, czym jest język, a raczej, mówiąc ściślej, na czym polega istota zjawisk językowych. Wówczas zrozumiemy, że wykład języka ojczystego w programach szkół średnich ogólnokształcących jest uzasadniony nie tylko ze stanowiska uczuciowego, lecz i dydaktyczno-pedagogicznego, jest to bowiem przedmiot, który nie tylko daje uczniom cały szereg poważnych i pożytecznych wiadomości realnych, ale — co jest rzeczą najważniejszą—w sprawie wykształcenia umysłowego w kierunku formalno-logicznym wyświadcza nieocenione usługi, usługi, których zastąpić nie można przez wykład jakiegokolwiek innego przedmiotu. To doniosłe, a tak swoiste znaczenie wykładu języka ojczystego wynika stąd, że jest on składową cząstką procesów umysłowych jednostek, należących do danej grupy narodowościowej. Nie mogę na tym miejscu zatrzymywać się nad szczegółowym rozważaniem istoty zjawisk językowych, powiem tylko, że język nie jest, jak przypuszczano dawniej, jakimś organizmem, posiadającym byt niezależny poza nami. Wyraz „język“ jest nazwą pojęcia oderwanego, które nie ma żadnego odpowiednika w świecie otaczających nas zjawisk zewnętrznych. *Język* jest niczym innym, jak tylko sumą zjawisk językowych; w rzeczywistości więc istnieje nie język, tylko zjawiska językowe, a zjawiska te zachodzą nie w świecie zewnętrznym, zmysłowym, lecz w nas samych, w naszej świadomości. Na pewnym szczeblu rozwoju umysłowego każdy człowiek powstające w jego świadomości wyobrażenia przedmiotów i cech tak ściśle kojarzy z wyobrażeniami pewnych

symbolów dźwiękowych, czyli wyobrażeniami wyrazów, że te ostatnie w procesach myślenia zupełnie zastępują pierwsze. Szeregi wyobrażeń przedmiotów i cech zastępujemy w myśli szeregami odpowiednich wyobrażeń dźwiękowych. Ten sposób zastępowania w procesach myślenia wyobrażeń przedmiotów i cech wyobrażeniami dźwiękowemi nazywa się myśleniem językowym, w przeciwstawieniu do myślenia wrażeniowego, polegającego na uświadamianiu sobie wyobrażeń przedmiotów i cech, postrzeganych przez zmysły. Widzimy więc, że zjawiska językowe są pewną funkcją zjawisk umysłowych, że są składową cząstką t. zw. myślenia językowego. Z tego wynika, że 1) kto umie logicznie i poprawnie mówić, ten logicznie i poprawnie myśli i 2) że zwracając uwagę i uświadamiając sobie zjawiska językowe, wnikamy jednocześnie w istotę zjawisk, zachodzących w naszej umysłowości. Okoliczność ta nadaje właśnie szczególniejsze znaczenie językowi ojczystemu, jako przedmiotowi wykładowemu w szkole.

Z tego, co powiedziałem wynika, że wykład języka ojczystego w szkole powinien mieć przed sobą dwojakiego rodzaju zadania: z jednej strony uczniowie powinni się ćwiczyć w poprawnym i logicznym wyrażaniu swych myśli, w mowie i na piśmie; z drugiej strony powinni poznawać zasadnicze zjawiska językowe i ich właściwości. Praktyczna znajomość języka ojczystego i znajomość podstawowych przynajmniej wiadomości z teorji języka — oto podwójny cel wykładu języka polskiego w szkołach średnich. Zastanówmy się teraz w świetle tego, co było powiedziane o właściwościach zjawisk językowych, jakie znaczenie kształcące może posiadać zarówno nauka teoretyczna, jak i praktyczna języka ojczystego. Zacznijmy od nauki teoretycznej.

Nauka teorji językowej, czyli nauka t. zw. gramatyki i stylistyki bywa zazwyczaj traktowana wyłącznie, jako środek pomocniczy przy nauce praktycznej języka. O ile jednak tego rodzaju traktowanie gramatyki jest zupełnie uzasadnione przy nauce języków obcych, o tyle gramatyka języka ojczystego, powinna mieć w wykładzie szkolnym znaczenie bardziej samodzielne, tymbardziej, że usługi, jakie oddać może praktycznej znajomości języka ojczystego są bardzo nieznaczne [1]). Gramatyka w szkole średniej może być więcej, niż *sztuką* poprawnego mówienia i pisania, należy ją tylko traktować tak, jak na to zasługuje, t. j. jak *naukę* o pewnych zjawiskach językowych. Jako taka, może w zakresie wykładanym w szkole średniej, wyświadczyć uczącym się bardziej doniosłe usługi, niż te, jakich od niej wymagano dotychczas. Mając za przedmiot swego badania zjawiska realne, nauka gramatyki w wykładzie szkolnym narówni z naukami przyrodniczemi zmusza uczniów do obserwacji wchodzących w jej zakres zjawisk, rozwija przeto zdolności postrzegania. Z drugiej strony konieczność wyprowadzania z obserwowanych faktów wniosków ogólnych ćwiczy w myśleniu sposobem indukcyjnym. Ponieważ motoda badania lingwistycznego nie ustępuje pod względem ścisłości metodzie, stosowanej w naukach przyrodniczych, wynika z tego, że nauka teorji języka ojczystego ma takie samo znaczenie dydaktyczne, jak i nauki przyrodnicze, rozwija bowiem zdol-

---

[1]) Bardziej szczegółowe uzasadnienie wypowiedzianego tutaj poglądu znajdzie czytelnik w artykule moim, drukowanym w pracy zbiorowej „Prądy w nauczaniu jęz. ojczystego“ Warszawa 1908 r., p. n. „Teorja języka ojczystego w wykładzie szkolnym.“

ności postrzegania i ćwiczy w myśleniu sposobem indukcyjnym. Ośmieliłbym się powiedzieć, że pod pewnemi względami znaczenie kształcące języka ojczystego ma donioślejsze nawet znaczenie, niż to, jakie zazwyczaj przypisywać jesteśmy skłonni naukom przyrodniczym. Przedewszystkim materjał, który uczniowie obserwują podczas lekcji języka polskiego, ze względów technicznych jest znacznie dostępniejszy od materjału przyrodniczego, o którego dostarczenie, nie łudźmy się, zazwyczaj bywa tak trudno, że zadowalać się trzeba jego surogatami, w postaci naprz. tablic botanicznych lub zoologicznych. Materjał natomiast językowy bywa zawsze pod ręką, znajduje się bowiem w postaci wyobrażeń językowych w umysłach uczniów; wystarcza, aby nauczyciel wywołał w ich świadomości pewien szereg kategorji językowych, a przed całą klasą otwiera się niewyczerpany skarbiec zjawisk, które poddawać można szczegółowej obserwacji, aby dojść do pewnych uogólnień. Dopóki uczniowie nie przestaną poznawać przyrody z książek i tablic przyrodniczych, dopóki nauka przyrody w szkołach nie zostanie oparta na samodzielnej pracy uczniów w odpowiednio urządzonych pracowniach biologicznych i chemiczno-fizycznych, dopóty, zdaje mi się, nie będzie można przypisywać naukom przyrodniczym w szkole tego znaczenia, jakie mogłyby posiadać, gdyby były we właściwy sposób wykładane. Tak, jak są traktowane dzisiaj, mogą dostarczać uczniom całego szeregu bardzo pożytecznych wiadomości, nie spełniają jednak najważniejszego, według mnie, zadania; nie ćwiczą bowiem zdolności spostrzegawczych i nie rozwijają umiejętności w myśleniu indukcyjnym. Język natomiast ojczysty jest dotychczas jedynym przedmiotem, przy którego wykładzie bez żadnych prze

szkód technicznych może być stosowana metoda indukcyjna.

Ta niezmierna przystępność materjału językowego nadaje językowi ojczystemu, jako przedmiotowi wykładowemu w szkole, jeszcze z jednego względu pewną wyższość w znaczeniu dydaktycznym, nad naukami przyrodniczemi. Uogólnienia, do jakich doprowadza nas szczegółowa obserwacja całego szeregu faktów realnych, wtedy tylko posiadają pewną wartość, jeżeli pozwalają nam orjentować się w poznanych teoretycznie zjawiskach, ilekroć bywają narzucane naszej świadomości przez okoliczności życiowe. Wszelka wiedza, jeżeli nie ma być balastem, niepotrzebnie obciążającym mózgi, musi pozostawać w ścisłym związku z życiem; jeżeli zamkniemy ją szczelnie w szufladkach mózgowych i przechowywać tam będziemy po to tylko, aby imponować innym swoją erudycją, nie będzie posiadała najmniejszej wartości. Chcąc jej tę wartość nadać, musimy się nauczyć umiejętnie z niej korzystać, to znaczy wyzyskiwać w celach łatwiejszego i skuteczniejszego orjentowania się w zjawiskach, które co chwila w najrozmaitszych skupieniach i ustosunkowaniach narzucają się naszej świadomości. Stąd wynika, że w nauczaniu szkolnym należy uwzględniać dwa stopnie jednej i tej samej umiejętności. Na pierwszym stopniu uczniowie poddają obserwacji zjawiska czy fakty i dochodzą do pewnych wniosków ogólnych. Na drugim stopniu ćwiczą się w umiejętnym korzystaniu z wiadomości, które zdobyli na stopniu pierwszym. Otóż i pod tym względem nauczyciel języka ojczystego ma o wiele więcej ułatwione zadanie, niż przyrodnik. Botanik lub zoolog, chcąc wyćwiczyć swych uczniów w umiejętności orjentowania się w badanych przez swoją naukę zjawiskach, musi urządzać wyciecz-

ki pozamiejskie; nauczyciel języka polskiego jest w położeniu łatwiejszym: dosyć, aby otworzył książkę, a znajdzie materjał, potrzebny do ćwiczeń praktycznych.

Z rozważań dotychczasowych wypada, że język ojczysty, jako przedmiot wykładowy w szkole, pod względem wartości dydaktycznej, stoi co najmniej na równi z naukami przyrodniczemi, a nawet posiada nad niemi tę wyższość, że dostarczanie materjału językowego nie napotyka tych trudności, jakie nastręcza pod tym względem materjał przyrodniczy. Jest jednak jedna okoliczność, która nadaje językowi ojczystemu, jako przedmiotowi wykładowemu w szkole, tak specyficzne znaczenie kształcące, że pod tym względem język ojczysty nie da się zastąpić przez żaden inny przedmiot wykładowy. Jak już mówiłem, język jest składową cząstką naszych myśli, zjawiska językowe są funkcją zjawisk umysłowych. Stąd wynika, że, zastanawiając się i klasyfikując pierwsze, z konieczności musimy poznawać drugie. O ile obserwacja w naukach przyrodniczych jest skierowana ku zjawiskom świata zewnętrznego, zmysłowego, o tyle obserwowanie zjawisk językowych zwraca naszą uwagę na samych siebie, na zjawiska, zachodzące w naszej duszy, rozwija przeto zdolność *samoobserwacji* i rozbudza *samowiedzę*, która nie tylko stanowi wyższy szczebel wykształcenia umysłowego, lecz wytwarza podstawę do kształcenia się etycznego, kto bowiem zwraca uwagę nie tylko na to, co go otacza, lecz i na to, co się dzieje w nim samym, ten częściej będzie dostrzegał swoje ułomności, a posiadając pewien zasób uczuć społecznych i moralnych, będzie dążył do wytworzonego przez się ideału doskonałości.

Zestawiwszy wszystko, co było powiedziane o kształcącym znaczeniu teoretycznej nauki języka

ojczystego, musimy przyjść do wniosku, że nauka teorji języka ojczystego, we właściwy sposób traktowana, może stać się wyborną szkołą kształcenia umysłów młodzieży w kierunku formalno-logicznym, ćwiczy bowiem w myśleniu indukcyjnym, rozwija zdolności postrzegania wewnętrznego i rozbudza samowiedzę, spełniając w ten sposób pierwsze z wymienionych wyżej zadań intelektualnych szkoły.

Na tym jednak nie kończy się znaczenie dydaktyczne nauczania teorji języka ojczystego. Nauka gramatyki i stylistyki daje uczniowi cały szereg bardzo poważnych i pożytecznych wiadomości realnych. Zjawiska i procesy językowe są funkcjami zjawisk i procesów myślowych; w języku odzwierciadlają się do pewnego stopnia formy i treść naszych myśli. Nauka gramatyki i stylistyki może być przeto uważana za pewnego rodzaju wstęp do logiki i psychologji, a podstawowe przynajmniej wiadomości z tych nauk, każdy, przypuszczam, się zgodzi, powinny wchodzić w zakres wykształcenia ogólnego. Lecz pomijając nawet ten blizki stosunek, jaki zachodzi między gramatyką a psychologją i logiką, zjawiska językowe same przez się są tak ściśle związane z istotą duchową każdego człowieka, że znajomość ich chociaż najogólniejszą uważam za nieodłączny warunek właściwie pojmowanego wykształcenia ogólnego. Szkoła ogólnokształcąca, jak już mówiłem, powinna mieć między innemi za zadanie wyposażenie młodzieży w pewien zasób *pożytecznych* wiadomości. Otóż chodzi o to, jak należy w danym wypadku rozumieć wyraz „pożyteczny.“ Wiadomości pożyteczne, a nawet niezbędne dla jednego, mogą być w życiu praktycznym zupełnie niepotrzebne innemu. Zależy to od rodzaju zawodu, w jakim pracuje jeden i drugi. Pozostawiając przeto wybór przedmiotów wykładowych ze stanowiska ich użytecz-

ności praktycznej szkołom zawodowym, w szkole ogólnokształcącej powinniśmy uwzględniać tylko takie przedmioty, które posiadają wartość powszechną, to znaczy, są pożyteczne dla każdego człowieka. Do szeregu nauk, które posiadają taką wartość powszechną, należą przedewszystkim te, które, jak naprz. fizyka i chemja, za przedmiot swego badania mają zjawiska elementarne, wynikające z działania czynników jednorodnych. Zjawiska te w pewnych skupieniach i ustosunkowaniach stanowią podstawę wszystkich innych zjawisk, znajomość ich przeto przydać się może każdemu bez względu na rodzaj zawodu, jaki sobie w życiu wybierze. Do drugiej kategorji zjawisk, których znajomość posiada wartość powszechną, należą zjawiska, ktore jakkolwiek nie są wynikiem działania czynników jednorodnych, posiadają jednak znaczenie ogólniejsze, ponieważ narzucają się świadomości każdego człowieka już przez sam fakt, że jest on człowiekiem, niezależnie od jego pracy zawodowej. Do szeregu takich zjawisk właśnie między innemi należą zjawiska językowe. Zdawałoby się, że jako zjawiska złożone, będące specyficznym wytworem współdziałania czynników różnorodnych (fizycznych, fizjologicznych, psychicznych i społecznych), mogą zainteresować wyłącznie specjalistów, nie posiadają jednak znaczenia ogólniejszego. W rzeczywistości jednak tak nie jest. Każdy człowiek posługuje się językiem w mowie i myśli. Zjawiska przeto językowe są tak ściśle związane z istotą psychiczną człowieka, że z konieczności muszą narzucać się świadomości każdego, kto tylko wyrobił w sobie samowiedzę, to znaczy wytworzył nałóg postrzegania zjawisk swego życia psychicznego. Stąd wynika, że poznanie przynajmniej w najogólniejszych zarysach podstaw naukowych zjawisk językowych powinno wchodzić w zakres wy-

kształcenia ogólnego, o ile tylko będziemy stali na stanowisku, że umiejętność naukowego orjentowania się w zjawiskach, podpadających naszej świadomości, jest cechą, wyróżniającą człowieka wykształconego od nieuka. Streszczając wszystko, co było powiedziane o teorji języka ojczystego, jako o przedmiocie wykładowym w szkole, widzimy, że nauka gramatyki i stylistyki, umiejętnie i we właściwy sposób traktowana 1) jest wybornym narzędziem kształcenia umysłów pod względem logiczno-formalnym, 2) daje cały szereg pożytecznych wiadomości; przyczynia się przeto do spełnienia dwuch zasadniczych zadań intelektualnych szkoły.

Starałem się dotychczas wykazać, jakie znaczenie dydaktyczno-pedagogiczne posiada nauka teoretyczna języka ojczystego; co się tyczy nauki praktycznej, to znaczenie jej kształcące jest również doniosłe, ponieważ, jak już mówiłem, ćwiczenia w umiejętności wysławiania się są zarazem ćwiczeniami w umiejętności myślenia; nadto zwiększanie zasobu słownikowego idzie nieodłącznie w parze z rozwojem zasobu pojęciowego. Jest to okoliczność, na którą chciałbym zwrócić szczególniejszą uwagę. Język jest nietylko nieocenionym narzędziem myślenia, które, uwalniając myśl naszą od konieczności czołgania się w zakresie wyobrażeń wrażeniowych (zmysłowych), pozwala człowiekowi wznosić się na niedostępne zwierzętom wyżyny abstrakcji,—lecz zarazem skarbnicą doświadczeń i wiedzy, którą nam przekazali przodkowie. Każdy człowiek, ucząc się języka przez naśladownictwo od swego otoczenia, nie tylko zdobywa nowy dla siebie sposób myślenia, lecz przywłaszcza sobie zarazem wiedzę, niekiedy z wielkim trudem zdobywaną przez całe szeregi pokoleń poprzednich. Wiedza ta nie ma granic; dlatego też człowiek uczy się języka od chwili,

w której wymówił pierwszy wyraz do samej śmierci: w pierwszych latach przyswaja sobie nietylko wyrazy, lecz i formy gramatyczne; zdobycze późniejsze dotyczą przeważnie zasobu słownikowego, ale każda z nich jest pewnym krokiem naprzód w kierunku rozwoju umysłowego. To zdobywanie coraz bogatszego zasobu słownikowego może mieć dwojakie znaczenie dla naszego rozwoju umysłowego, może bowiem z jednej strony wpływać na rozszerzenie naszego zasobu pojęciowego, z drugiej strony — na jego pogłębienie. Wiedza nasza składa się z szeregu wyobrażeń i pojęć, które zdobywamy przez doświadczenie życiowe i systematyczną naukę. Wyobrażenia te jednak i pojęcia nie gromadzą się w umysłach naszych chaotycznie, lecz układają się według pewnych cech wspólnych w szeregi, zwane kategorjami pojęciowemi. W życiu swoim widzieliśmy naprz. najrozmaitsze ptaki, mamy przeto najrozmaitsze wyobrażenia ptaków, ponieważ atoli wyobrażenia te posiadają wiele cech wspólnych, łączą się w umysłach naszych w jeden szereg, w jedną kategorję pojęciową. Otóż rozwój naszej wiedzy odbywać się może w dwuch kierunkach: albo rozszerzamy zakres jej składników przez nabycie jakiegoś nowego, nieznanego nam przedtym wyobrażenia, albo też pogłębiamy ją, jeżeli nie zwiększając liczebnie jej składników, zmieniamy tylko pierwotne wzajemne ugrupowanie tych ostatnich. Jeżeli naprz. poznajemy jakąś nową, nieznaną nam przedtym roślinę, w świadomości naszej powstaje nowe wyobrażenie, wpływając na rozszerzenie zakresu naszej wiedzy. Jeżeli natomiast dowiadujemy się z kosmografji, że gwiazdy posiadają wiele cech wspólnych ze słońcem, że większość ich to świecące w bezgranicznych otchłaniach niebieskich słońca, posiadające własne systemy planetarne, wówczas wyobrażenie słońca i wyobrażenia gwiazd, które

dawniej w umysłach naszych stanowiły dwie zupełnie odmienne kategorje pojęciowe, łączą się w jedną kategorję, którą oznaczamy za pomocą wyrazów „słońce“ lub „gwiazda:“ w słońcu widzimy gwiazdę naszego systemu planetarnego, lub też odwrotnie, gwiazdy uważamy za słońca. Ponieważ wyrazy (z wyjątkiem imion własnych) są nazwami nietylko poszczególnych wyobrażeń, lecz zarazem całych kategorji, przeto poznanie nowego wyrazu nie tylko idzie w parze z uświadomieniem nowego, nieznanego nam przedtym wyobrażenia, lecz jednocześnie pociąga za sobą zdobycie całej kategorji wyobrażeniowej. Ten doniosły wpływ języka na rozwój umysłowy człowieka obserwować najlepiej można w okresie, kiedy dziecko wychodzi ze stanu niemowlęctwa, jest to bowiem okres, w którym człowiek robi najszybsze, a więc najbardziej widoczne postępy w przyswajaniu sobie wyobrażeń językowych, a co zatym idzie w rozwoju umysłowym. Liczne przykłady, ilustrujące w sposób dokładny omawianą tutaj sprawę, znaleźć można w dziele J. Sully'ego „Dusza dziecka“ w rozdziale V (str 122—173 w wydaniu polskim, tłumaczonym przez J. Moszczeńską, Warszawa 1901 r.), oraz pracy F. Queyrat'a p. t. „Logika dziecka“ (wyd. polskie w tłumaczeniu K. Króla i J. Moszczeńskiej“ w Warszawie 1903 r. u Arcta). Oto jeden z przytoczonych w pracach powyższych przykładów. Wnuk Darwina wyrazem *kwak* nazywał naprzód kaczki, a potym każdego ptaka wogóle, posiadał więc w umyśle swoim tylko jedną kategorję wyobrażeniową ptaków, w miarę jednak przyswajania sobie wyrazów, oznaczających rozmaite ptaki, ta pierwotnie jednolita kategorja rozłożyła się na cały szereg kategorji poszczególnych.

Widzimy więc, że ćwiczenia w praktycznej umiejętności języka ojczystego mają również doniosłe zna-

czenie, jak i nauka teorji językowej; ćwicząc bowiem w umiejętności wysławiania się, rozwijamy zdolności ścisłego myślenia, a wzbogacając zasób słownikowy, wzbogacamy jednocześnie zasób pojęciowy ucznia.

Rozważaliśmy dotychczas znaczenie języka ojczystego, jako przedmiotu wykładowego, ze stanowiska zadań intelektualnych szkoły. Na tym jednak znaczenie nauki języka ojczystego się nie kończy, wywierać ona bowiem może wpływ na kształtowanie się uczuć etyczno-społecznych, może być również szkołą wykształcenia estetycznego.

Język, jak już wiemy, jest zjawiskiem psychicznym, jest funkcją naszego myślenia, ale pamiętać należy, że funkcję tę zdobywa człowiek tylko dzięki temu, że żyje życiem społecznym: pozostawiony własnym siłom, nigdyby do posiadania języka nie doszedł. Umiejętność języka, która jest tak potężną dźwignią naszego rozwoju umysłowego, posiadamy dzięki społeczeństwu, wśród którego wzrośliśmy i żyjemy. Wtajemniczanie młodzieży w ten pierwiastek społeczny języka, może według mnie, bardzo dodatnio wpływać na rozbudzaniu się uczuć etyczno-społecznych. Świadomość, że język, który jest tak znakomitym narzędziem myślenia, wraz z którym przyswajamy sobie wiedzę całego szeregu pokoleń poprzednich, posiadamy dzięki współżyciu społecznemu, rozbudzić w nas musi uczucie wdzięczności względem społeczeństwa i poczucie zaciągniętych wobec niego obowiązków. Z drugiej strony przekonanie, że pod względem językowym (jak zresztą i pod innemi względami) jest się zależnym od środowiska, w którym się żyje, łagodzi zbytnią wybujałość indywidualizmu i rozwija poczucie solidarności społecznej. Poza tym gramatyka na podstawach naukowych oparta, gramatyka, w której

niema wyjątków, gdyż wszystkie zjawiska tłumaczą się współdziałaniem lub wzajemnym krzyżowaniem rozmaitych, dających się określić czynników, tak jak i wszelka *nauka*, wykazując prawidłowość traktowanych przez się zjawisk, wzbudza zamiłowanie do pracy umysłowej, podkopuje wiarę w przypadkowość lub działanie sił nadprzyrodzonych i wpaja przekonanie, że wszystkie zjawiska, a więc i wydarzenia, zachodzące w naszym życiu osobistym, są konsekwentnym i nieuniknionym następstwem pewnych przyczyn. Oto znaczenie doniosłe, jakie może mieć umiejętnie prowadzony wykład teorji języka ojczystego pod względem kształtowania uczuć etyczno-społecznych młodzieży.

Jeszcze głębszy, bo bardziej bezpośredni wpływ może mieć pod tym względem nauka praktyczna języka ojczystego. Jednym ze środków nauki praktycznej języka polskiego powinno być czytanie celniejszych utworów literatury polskiej. W utworach tych odźwierciadla się świat ludzki z całą swą różnobarwnością zjawisk i wydarzeń, z całym szeregiem najrozmaitszych typów ludzkich, z ich charakterem, uczuciami i czynami. Poznając ten świat w świetle utworów literackich, młodzież mimowoli zastanawiać się musi nad jego objawami, a stosując do nich, jak do wszystkich czynności ludzkich, pewną ocenę etyczną, mimowoli zdobywać będzie podstawy intelektualne i uczuciowe do wyrobienia w sobie zasad etycznych. Atoli poznawanie utworów literatury pięknej nie tylko wpływa na urabianie pojęć moralnych, lecz kształci jednocześnie uczucia estetyczne. Jest to rzecz tak naturalna i zrozumiała, że wszelkie dowodzenia uważam w danym wypadku za zbyteczne.

Po tym, co było powiedziane, przypuszczam, każdy bezstronny czytelnik przyznać musi, że język oj-

czysty, jako przedmiot wykładowy w szkole, posiada znaczenie bardzo doniosłe, a wpływy jego pedagogiczno-wychowawcze są bardzo różnorodne, obejmują bowiem zakres nietylko wykształcenia intelektualnego, lecz zarazem wychowania moralnego i estetycznego, a różnorodność ta i wszechstronność wpływów wynika z natury samej przedmiotu.

Stanisław Szober.

Psychastenja u młodzieży szkolnej.

W czasach nowszych słychać powszechnie żale na coraz to częstsze objawy psychopatyczne u młodzieży, zwłaszcza szkolnej. Odzywają się częstokroć głosy, które nerwowość młodzieży uważają za chorobę nowoczesną i za smutny objaw postępującego zwyrodnienia całego społeczeństwa.

Aczkolwiek nie da się zaprzeczyć, że w czasach nowszych ilość nerwowej młodzieży i formy tej nerwowości wymagają głębszego i poważniejszego zastanowienia się tak ze strony rodziców, jak i wychowawców zawodowych, to jednak pesymistyczne poglądy o powszechnej degeneracji są w każdym razie nieuzasadnione.

Historja bowiem zna objawy psychopatyczne młodzieży już w wiekach średnich. Wspomnę tylko o występującym epidemicznie wśród młodzieży tańcu św. Wita we Frankonji i o wyprawie krzyżowej dzieci w roku 1212.

Już Jan Piotr Frank, Karol Lorinser i inni światli pedagogowie wskazywali na nerwowość młodzieży w końcu 18. i na początku 19. stulecia, lecz tylko ogólnikowo. Nie zbadawszy ani przyczyn, ani skutków, nie wysnuwali też wniosków, nie wskazywali dróg i sposobów, któremiby można zło usunąć.

Dopiero w ostatnich 30 latach podjęli zarówno pedagogowie, jak i lekarze głębsze badania nerwowości młodzieży, jej przyczyn i skutków, a wyniki tych badań powoli torują sobie drogę do wiadomości szerszego ogółu, który przecież przedewszystkim palącą tą kwestją zająć się powinien w interesie własnym i swego potomstwa.

Kwestja nerwowości młodzieży ma obecnie własną, obszerną literaturę. Ale literatura ta, jak i literatura bardzo wielu innych aktualnych kwestji społecznych, spoczywa spokojnie na półkach księgarskich.

Zło polega głównie na tym, że kiedy nerwowości młodzieży skutkiem błędnego wychowania zbyt wielkie przepisujemy znaczenie, z drugiej znowu strony zaniepoznajemy często to, co już ma znamiona patologiczne w objawach duszy młodzieńczej. W ten sposób popełniamy bardzo często straszne krzywdy, żądając od młodzieży z natury psychicznie nienormalnej, ażeby w warunkach nieodpowiednich rozwijała się normalnie, przyczym stosujemy częstokroć środki wręcz przeciwne tym, jakie są potrzebne dla danego osobnika. Na usprawiedliwienie rodziców i wychowawców należy zaznaczyć, że pod strychulec nerwowości i neurastenji podciągamy zazwyczaj wszystko, co nie jest zupełnie zgodne z regułami, jakie w odniesieniu do psychologji raz wypowiedzieliśmy, czyli po prostu odróżniamy tylko psychę zupełnie normalną i nienormalną czyli patologiczną. Praktyka atoli poucza, że istnieją pewne anormalne stany psychiczne, które nie wykazują żadnych śladów ani nerwowości, ani neurastenji, charakteryzujące stan psychiczny patalogiczny. Rozpoznawanie tego stanu jest bardzo utrudnione, gdyż prócz objawów czysto psychicznych, żadnych danych nie mamy.

Dlatego nazwanie tego stanu „psychastenją“ wy-

daje mi się uzasadnione; nazwa ta bowiem wskazuje, że wypadki poszczególne, o których będzie mowa, należą do zjawisk osłabienia duszy, czyli ściśle mówiąc, do zjawisk zmniejszenia się odporności duszy. Ta zmniejszona odporność psychiczna ujawnia się przedewszystkim w niemożliwości przezwyciężenia niechęci ku czemuś, w szczególności niechęci do pracy, zwłaszcza umysłowej.

Ludzie umysłowo pracujący zmuszeni codzień prawie wykonywać prace, do których, zwłaszcza na wstępie, wielką muszą przezwyciężać niechęć. Nie każda bowiem praca umysłowa budzi wewnętrzne zadowolenie i uczucie przyjemne. Jeżeli np. nauczyciel ma w piękny dzień wiosenny zasiąść do stołu i poprawiać dyktat, składający się z 4 zdań, który 60 uczniów napisało równobrzmiąco, z temi samemi zazwyczaj błędami, doznaje on takiego uczucia niechęci i wstrętu do tej pracy, że potrzeba mu wielkiej siły odporności psychicznej, czyli siły woli, ażeby tę niechęć przemóc i przedewszystkim zabrać się do pracy. Z początku jeszcze myśli jego są zajęte czym innym i nieraźno robota postępuje, stopniowo atoli koncentruje on swą świadomość, czyli zwraca swą uwagę na tę swoją pracę, a uczucie zadowolenia po spełnionym obowiązku jest nagrodą za przezwyciężenie niechęci.

Przykład z życia ucznia: Uczeń ma odrobić zadanie rachunkowe w piękny dzień wiosenny. Wiadomo powszechnie, że nauka rachunków jest pracą dla uczniów najmniej przyjemną; uczniowie przeto niechętnie do niej się zabierają. Już w czasie czynienia przygotowań do zadania rachunkowego doznaje uczeń nieprzyjemnego uczucia, które w miarę zbliżania się do rozpoczęcia pracy potęguje się. W takim usposobieniu nie byłby uczeń absolutnie w stanie wykonać

swego zadania, gdyby nie wrodzona siła, dzięki której potrafi dostroić swą uwagę do pracy wyznaczonej. Scieśnia on wówczas do pewnego stopnia swą świadomość i sprowadza głównie te asocjacje, które się odnoszą do pojęć liczb i wymiarów. Pierwotne uczucie nieprzyjemne stopniowo ustępuje; proces poznawania, który się odgrywa w umyśle ucznia, budzi pod wpływem rachowania zupełnie nowe uczucia i to takie, które, nie będąc zbyt głębokie, nie przeszkadzają mu w pracy, lecz owszem, będąc uczuciami przyjemnemi, przyczyniają się do raźniejszego jej postępu. W miarę zaś zbliżania się pracy ku końcowi, rośnie to uczucie przyjemne, potęgując się do stopnia błogości, której uczeń doznaje po przezwyciężeniu wielkich trudności. Swoboda i zabawa są następnie zasłużoną nagrodą za trud.

Uczeń, dotknięty psychastenją, doznaje początkowo tych samych uczuć niechęci, co uczeń normalny, z tą tylko różnicą, że kiedy przychodzi chwila rozstrzygająca, w której uczeń ma przezwyciężyć w sobie uczucie nieprzyjemne, stłumić, uczucie to bierze górę nad całym umysłem i staje na przeszkodzie wszelkiej pracy umysłowej. Będąc uczuciem nieprzyjemnym, potęguje się aż do złości; gorzkie uczucie niemocy występuje zamiast uczucia niechęci. W dalszym ciągu następuje znużenie, które wprowadza całe jestestwo biednego ucznia w niewysłowiony jakiś stan przykry, z którego uczeń chciałby się czymprędzej wyrwać. Ponieważ sądzi, że to owa praca nierozpoczęta, przed nim leżąca, winna temu przykremu stanowi, odwraca się od niej, ciska ją precz i szuka innego zajęcia. Myśl atoli, że zadanie rachunkowe musi być zrobione, towarzyszy mu jak cień i przeszkadza w każdej innej pracy, do tego stopnia, że sprowadza depresję, przy której żadna praca nie jest możliwa.

Daremnie wraca uczeń do zadania rachunkowego. Tymczasem pora spóźniona, budzi się w uczniu obawa, że zadanie nie będzie zrobione, depresja się potęguje, wreszcie rozpacz i utrata nadziei zrobienia zadania, albo też zadanie napisane byle jak, pełne błędów, byleby tylko formie stało się zadość.

Oto próba stanu psychicznego ucznia, cierpiącego na psychastenję.

Myliłby się, ktoby sądził, że uczucie niechęci i towarzyszące mu inne uczucia nieprzyjemne budzą się u psychastenika tylko wtedy, kiedy ma wykonać pracę niezajmującą, zmudną lub trudną. Zniechęcenie patologiczne ujawnia się u tych jednostek prawie regularnie, przy każdej sposobności, przy której wymagamy od nich nieco koncentracji, nieco wytężenia woli. Jeżeli atoli takiemu uczniowi nie wyznaczymy pewnego pensum, lecz pozwolimy swobodnie robić, co mu się żywnie podoba, znajduje się zazwyczaj w stanie normalnym. Tylko podczas przesileń psychastenicznych, o których później mowa, występuje silniejsza depresja, widoczna także i wtedy, kiedy uczeń nie pracuje.

Przypatrując się bliżej dziecku psychastenicznemu, spostrzeżemy brak wytrwałości i dziwne roztargnienie. Dzieci takie nie są w stanie dłużej jedną pracą się zajmować, porzucają często czynność jedną, ledwie co rozpoczętą, i zabierają się do drugiej, której również nie kończą, tak że całe życie dziecka psychastenicznego składa się tylko z samych początków. Rzecz prosta, że takie osobniki nie mogą odpowiadać wymogom szkoły, a tym mniej wymogom życia, i to właśnie są kandydaci na „wykolejonych“, których niestety tak często w życiu spotykamy. Klasyczny obraz psychastenika przedstawia powiastka pod tytułem: „Smutna historja o głupim Jaśku“. Głupi

Jaś wszystkiego próbuje: chce zostać kolejno krawcem, szewcem, stolarzem, szklarzem, lecz nigdzie miejsca nie zagrzewa. Nareszcie jako stary człowiek opłakuje swój nieszczęsny los.

I rzecz dziwna, że psychastenja nawiedza bardzo często dzieci o intelekcie normalnym, ba, nawet wybitnie zdolne, tak że czasami zdaje się, że te osobniki marnieją wskutek swej zbytniej wielostronności. Obserwowałem młodzieńca, który przerwał naukę w piątej klasie gimnazjalnej i przerzucił się do dziennikarstwa, w którym nawet miał pewne powodzenie; wkrótce próbował swoich sił jako rysownik widoczków i to nie bez powodzenia; a gdy po pierwszej udanej próbie i ten zawód porzucił, wstąpił do teatru stołecznego, gdzie ludzie fachowi uznali, że ma znaczny talent artystyczny. Niedługo atoli w teatrze wytrzymał, poczym straciłem go z horyzontu. Najważniejsza atoli rzecz jest ta, że rzeczony młodzieniec przeszedł te wszystkie metamorfozy w ciągu jednego roku.

Skłonność do psychastenji okazuje wiele dzieci już w wieku przedszkolnym, a można ją poznać po niestałości i po tym, że takie dzieci nie potrafią długo pozostawać przy jednej zabawie, że są nieposłuszne, tak że do posłuszeństwa trzeba je zmuszać. Jednym z charakterystycznych znamion dzieci psychastenicznych jest ich zły sposób jadania: jedzą bardzo powoli, długo, niezgrabnie, kęs trzymają długo w ustach, źle żują, mimo dobrych zębów, źle połykają, jednym słowem, trudno je nauczyć normalnego jadania. Rówieśnicy dzieci takich nie lubią, głównie za to, że nie przestrzegają reguł gry i zabawy, proponują coraz to inną zabawę, zanim jeszcze jedną ukończono, wreszcie zadąsane usuwają się od towarzystwa i siadają osowiałe w kącie. Fantastyczne i niemożliwe kłamstwa, zupełnie bezcelowe, charakteryzują głównie takie dzie-

ci. Wyraźniej występują te skłonności po wstąpieniu dziecka do szkoły. I tu spotykamy się również z bardzo ciekawym objawem. Podczas gdy przyswajanie sobie wiadomości w klasach elementarnych nie nastręcza tym dzieciom wielkich trudności, pozostają one niezdarne i niezgrabne, tak że nauka gimnastyki jest dla nich męczarnią. Trzeba bowiem wiedzieć, że ta rozlazłość i nieporadność nie jest wynikiem fizycznej, faktycznej niemocy, lecz wynikiem niemocy woli. Zdarza się bowiem, że taki uczeń zgrabnym jakimś ruchem od razu swego nauczyciela zadziwi. W miarę postępów nauki i wzrostu wymogów w szkole, występują zjawiska psychasteniczne coraz wyraźniej.

Uczeń, który do pewnego czasu dobre czynił postępy w nauce, zaczyna się zaniedbywać, uwaga jego w szkole maleje, zewnętrzna forma wypracowań piśmiennych staje się niestaranną, ich treść licha, niedbale opracowana; uczeń zjawia się w szkole początkowo tylko z tego lub owego przedmiotu nieprzygotowany, stopniowo coraz mniej pracuje w domu i w szkole, aż do zera. Powiedziałem już, że te dzieci nie są wcale nieudolne, lecz owszem, częstokroć nawet bardzo zdolne i ambitne. Można więc sobie wyobrazić, co się dziać musi w duszy takiego dziecka, które mimo zdolności, nie posiada możności napięcia swojej woli do wymogów, które stawiają własna jego ambicja i własny rozum. Dlatego nie wolno nam obojętnie patrzeć, jak niejeden uczeń późną nocą jeszcze ślęczy nad książkami i zeszytami, w nadziei, że mu się jednak uda.

Dalszym znamieniem psychastenji jest nerwowe wyczekiwanie. Nauczyciel zapowiada na dzień ten i ten szkolne wypracowanie. Uczniowie normalni kombinują spokojnie, jaki to będzie temat i układają w umysłach pewien tekst do tego lub owego tematu. Psychastenik

atoli popada w stan zdenerwowania pod wpływem oczekiwania (Krepelin nazywa to nerwowością wyczekiwania). Rzecz naturalna, że skutek pracy takiego ucznia nie może odpowiadać wymogom. Psychastenik przebywa także straszne męczarnie wskutek oczekiwanego egzaminu. Wówczas nauka w klasie, mimo jego obecności, przestaje dlań istnieć; nie przedmiot, nie rzecz go zajmuje, bo całe jego jestestwo opanowało jedno uczucie, uczucie lęku przed egzaminem.

Dlatego zdarza się często, że mimo przygotowania, psychastenik nie odpowie. Nieszczęśliwy taki uczeń bywa zwykle w domu bardzo źle traktowany, rodzice i opiekunowie bowiem jemu tylko przypisują winę niepowodzenia, rozumie się jak najniesłuszniej. Uczeń zaś, w świadomości swojej niewinny, wpada w rozstrój coraz to większy, w stan coraz to nieznośniejszy, a następstwem tego żal niewysłowiony do nauczyciela i do szkoły, niechęć do własnych rodziców i coraz głębiej idąca depresja.

W przebiegu psychastenji zdarzają się często przesilenia psychasteniczne. Psychastenik w stanie przesilenia nie ma możności podporządkowania się i przestrzegania karności szkolnej, staje się zuchwałym, wyzywającym i traci wszelką wrażliwość na upomnienia i kary. Znam wypadek, w którym chłopczyk z zasobnego domu do 8 roku życia nie okazywał żadnych anormalności, prócz tej, że nie lubił bawić się z innemi dziećmi, lecz tylko sam. W 8 roku życia zaczęła stopniowo okazywać się krnąbrność. Matka, mająca pretensje do sfer inteligentnych, w zamiarze radykalnego złamania krnąbrności, zamknęła ośmioletniego chłopaka na 5 godzin do zupełnie ciemnej piwnicy. Złamała upór, lecz razem z nim i życie dziecka. Dlatego z tego miejsca wołamy: Ojcowie i matki, którzy słusznie żądacie ustawowego wyklu-

czenia wszelkich kar cielesnych ze szkoły, ostrożnie z karami w domu! Z tego, co się o psychastenji dotychczas powiedziało, każdy łatwo pojmie, że chłopak ów, to był psychastenik, którego w inny sposób można było uleczyć.

W stanie przesilenia psychastenicznego dzieci często unikają szkoły i, wielce zaniepokojone i w wysokim stopniu rozdrażnione, wałęsają się częstokroć całemi godzinami błędne po ulicach, nie zdając sobie wcale sprawy z tego, co się z niemi dzieje. W tym też stanie popełniają często czyny niespołeczne i nieetyczne. Znane są liczne wypadki, w których dzieci, zresztą zawsze uczciwe i wolne od wszelkich wad etycznych, po bardzo przykrych zajściach w szkole lub w domu, popełniały kradzieże, początkowo u rodziców lub rodzeństwa, a następnie u obcych. Podkreślam to „po bardzo przykrych zajściach“, ponieważ po tym właśnie rozpoznaje się czyn nieetyczny, jak kradzież, jako wynik przesilenia psychastenicznego, że go dzieci popełniają bezpośrednio po jakimś przykrym zajściu.

Charakterystycznym znamieniem tych kradzieży jest fakt, że dzieci te zwykle z rzeczy kradzionych nie korzystają, lecz je rozdarowują swoim współuczniom lub znajomym, od których poprzednio żądają przyrzeczenia, że ich nie zdradzą. Nie można się też dziwić, jeżeli psychastenik, nawet w młodym już wieku popełnia, lub usiłuje popełnić samobójstwo.

W roku 1906 zabił się w Wiedniu przez wyskoczenie z czwartego piętra terminator ślusarski, któremu zagrożono, zresztą nie na serjo, że się uwiadomi o tym nie mieszkającego w tym mieście ojca. Nauczyciele, którzy znali tego chłopca, zapytani o jego wartość moralną, powiedzieli, że prócz pewnej płytkości i pewnego roztargnienia nic nigdy u fizycznie

zresztą dobrze rozwiniętego chłopca nie zauważyli. Nie ulega kwestji, że terminator ów popełnił samobójstwo w stanie przesilenia psychastenicznego.

Przesilenie to trwa dłuższy czas. Jest najsilniejszym w stadjum rozwoju płciowego, kiedy to młodzież przechodzi ogromne zmiany nietylko fizyczne, ale i moralne. Stają bowiem przed nią rozmaite zagadnienia seksualne, których dotychczas wcale nie znała.

Ponieważ dzieci, względnie młodzież psychasteniczna w stanie przesilenia okazuje wielki popęd do włóczęgostwa, co w ten sposób należy sobie tłumaczyć, że jest to chęć i nadzieja pozbycia się przykrych uczuć ze zmianą miejsca pobytu; ponieważ dalej (o czym już mówiłem) okazują często skłonność do kradzieży, popełniamy często ten straszny błąd, że klasyfikujemy te osobniki jako moralnie mniej wartościowe, moralnie niezdrowe (moral insanity) lub nawet amoralne, a zarówno rodzina jak i szkoła wykluczają je ze swego związku, rzucając na pastwę nieszczęsnego losu. I tu właśnie należy tych osobników z całą stanowczością bronić! A obrona wcale nie tak trudna, jakby się na pozór w pierwszej chwili zdawało. Między przesileniem psychastenicznym a niezdrowiem moralnym istnieje różnica ogromna. Niezdrowie moralne, lub nawet amoralność jest degeneracją świadomości moralnej; jest zboczeniem, które występuje bez wiadomego powodu i w wieku starszym; u psychasteników zaś występują zboczenia moralne bezpośrednio po afektach i w wieku młodym.

Szczególnie trzeba podkreślić, że przesilenia psychasteniczne występują najsilniej w czasie płciowego rozwoju.

Zresztą wiadomą jest rzeczą, że do zboczeń moralnych skłonne są zwykle te same jednostki, które

posiadają skłonność do nerwopatji w najrozmaitszych formach.

Przekonano się, że przy odpowiednim traktowaniu osobnika mija przesilenie psychasteniczne, nie pozostawiwszy po sobie śladu i bez recydywy. Młodzież wówczas pojmuje stopniowo niedopuszczalność i nielegalność swoich postępków, żałuje szczerze i otwarcie i zdarza się często, że takie przesilenie jest właśnie chwilą zwrotną ku lepszemu o tyle, że po przesileniu wzmaga się zazwyczaj siła woli, która daje osobnikowi możność zwalczania skłonności chorobliwych.

Ale niestety, prawie zawsze używa zarówno szkoła, jak i rodzina środków wręcz przeciwnych tym, które są wskazane dla psychasteników.

Szkoła wyczerpuje w stosunkowo krótkim czasie cały zapas środków dyscyplinarnych, któremi rozporządza, i wyklucza „zepsutego ucznia“. A w domu? Tu piekło na ziemi! Rodzice nie wiedzą, że dziecko postępuje źle, nie dla tego, iż chce, lecz tylko dlatego, że nie posiada siły woli, aby sobą kierować. Sprzeczność między domem rodzicielskim a psychastenikiem staje się coraz bardziej rażąca, nareszcie albo samobójstwo, albo, co jeszcze gorsze, psychastenik idzie do domu poprawy, który atoli stanu chorobliwego nietylko nie usuwa, lecz owszem ma wszelkie dane, by go jak najszybciej potęgować, uczynić z osobnika, który łatwo mógł być pożytecznym członkiem społeczeństwa, jednostkę zdeprawowaną moralnie i fizycznie.

Zanim przejdę do terapji psychasteników muszę jeszcze zwrócić uwagę na jeden bardzo ważny moment. Przedtym atoli musimy odpowiedzieć na pytanie, czy psychastenja jest chorobą umysłową, czy też nie? Odpowiedź: stanowczo nie! nie! w pojęciu tym, co powszechnie uważamy za choroby umysłowe. Psychastenja jest nienormalnym, chorobliwym, lecz nie cho-

rym stanem psychy, który bez terapji, i to terapji tylko pedagogicznej, usuniętym być nie może. Psychastenja więc nie jest chorobą dla psychiatry, lecz jest przedmiotem terapji dla pedagoga.

Powiedzieliśmy już, że psychastenik odczuwa swój stan tylko przez nieprzyjemne uczucia, które go ciągle trapią. Ażeby się nieprzyjemnego, przykrego uczucia pozbyć, usiłuje on zupełnie nieświadomie budzić w sobie uczucia przyjemniejsze. Rozmaite osobniki rozmaicie czynią. Osobniki mniej delikatne popełniają najrozmaitsze przewrotności seksualne, jak masturbację, lub też, co gorsze, masturbację mutualną. I rzecz dziwna, że zarówno masturbację, jak i masturbację mutualną konstatuje się u psychasteników także w bardzo młodym już wieku, kiedy jeszcze o rozwoju płciowym niema mowy. Znany jest fakt, że 5-cio letni psychatenik po jakimś afekcie, np. gdy go wybito, zaczepiał w sposób bezecny żeńską służbę w domu i okazywał niezbite znamiona podrażnienia płciowego na widok obnażonego bjustu własnej matki. Inny znowu, również młodociany, bo siedmioletni psychastenik, żądał często, by go służąca brała na plecy. Pokazało się, że celem tego żądania była możność dotykania się bjustu, co doprowadzało chłopca do takiego stanu rozdrażnienia płciowego, że musiano wzywać pomocy lekarskiej.

Psychastenik, który popełnia przewrotności seksualne popada w błędne koło, z którego bardzo trudno go wyprowadzić. Masturbacja bowiem, budząca w nim chwilowo uczucie przyjemne, powoduje w następstwie rozstrój systemu nerwowego, ogólne osłabienie fizyczne a w następstwie tego przytępienie umysłu. Wskutek tego możność usunięcia psychastenji coraz maleje, i osobnik przepada.

Odzywały się w swoim czasie głosy, że mastur-

bacja jest niejako korytem, którym psychastenja upływa. Doświadczenie atoli uczy, że masturbacja nietylko nie jest tym korytem, lecz owszem, dotąd można psychastenję łatwo usuwać, póki nie występuje masturbacja lub przynajmniej nie przybrała większych rozmiarów i długo nie trwała. Z chwilą wystąpienia masturbacji zaś i w miarę jej trwania i rozwoju, leczenie psychastenji staje się coraz trudniejsze.

Lepiej z natury usposobione osobniki psychasteniczne nie popełniają wprawdzie masturbacji, lecz szukają przyjemnych dla siebie uczuć również w kierunku płciowym, ale tylko w rozwiązłej fantazji. To, co jedni czynią przewrotnie w rzeczywistości, czynią drudzy prawidłowo w fantazji. Ta chęć obracania się w świecie przyjemnych fantazji prowadzi ich także do zgubnej lektury; tym zgubniejszej, że znajdują w niej tylko to, czego szukają, a nie widzą tego, co w niej znajduje się dobrego.

Inni znowu psychastenicy szukają dróg wyjścia z przykrego położenia w przyjemności zbierania rozmaitych przedmiotów, jak znaczków pocztowych, roślin, minerałów, monet i t. p., i to właśnie zamiłowanie, czyli szukanie przyjemności w posiadaniu przedmiotów, prowadzi ich często do kradzieży.

Najważniejszą dla nas rzeczą jest terapja psychastenji. I tu panuje niepodzielnie zasada, że tymłatwiej i tymprędzej może nastąpić uleczenie, im prędzej stan był rozpoznany i im prędzej leczenie się rozpoczęło. Wprawne oko i należyta uwaga rozpoznają psychastenję już w wieku przedszkolnym. Na tym stopniu, gdzie, jak już mówiliśmy, okazują się głównie skłonności do psychastenji, będzie terapja miała więcej charakter profilaktyczny, t. j. będzie o to chodziło, ażeby pokazywać dzieciom, jak mają przezwyciężać uczucie niechęci, które je opanowuje. I tu właś-

nie należy na ową pozorną niezgrabność i niezdarność dzieci najbaczniejszą zwracać uwagę. Zdarzają się bowiem częstokroć dzieci umysłowo zresztą dobrze rozwinięte, które przy grach i zabawach zachowują się wprost jak matołki; twierdzą, że piłki czy obręczy nie mogą podrzucić lub też utrzymać w ręce i od zabawy uciekają. W takich wypadkach należy z największą energją i świadomością starać się, by te dzieci w odpowiedni dla nich sposób tak długo się zajmowały balonem lub obręczą, aż nabędą odpowiedniej wprawy i zgrabności. Wychowawca nie powinien wcale zważać na to, że ta lub owa zabawa dziecku się nie podoba. Perswazją, przykładem własnym i dzieci innych powinien dziecko nakłaniać stopniowo, by wykonywało ruch, który mu się wydaje niemożliwym do wykonania. Gdy się raz udało, niech dziecko powtarza. W ten sposób wraca dziecko stopniowo do naturalnego stanu.

Z powyższego widzimy, że drobnostka, dziecinna zabawa, racjonalnie traktowana, staje się w przyszłości bronią w ręku dziecka, którego życie psychastenja mogła łatwo złamać.

Zwykła gimnastyka, prowadzona w ten sposób, że uwzględnia łatwo następujące zmęczenie dziecka, systematyczna, do wieku i do sił fizycznych przystosowana praca w ogrodzie jest znakomitym i bardzo skutecznym środkiem przeciw psychastenji. Zajęcia tego rodzaju dostarczają młodocianemu już wiekowi pewnej realnej treści życiowej i ochraniają go najskuteczniej od wyuzdanej pracy fantazji, która jest zgubą psychastenika.

Środki powyżej zalecane, aczkolwiek nietrudne do stosowania, dadzą się w domu rodzicielskim z trudnością stosować; natomiast terapja ta daje się z łatwością przeprowadzać w odpowiednim zakładzie

wychowawczym. Główna trudność leży w tym, że rodzice nie rozpoznają wcale psychastenji swych dzieci. Gdyby bowiem tak było, t. j. gdyby rodzice wczas zło widzieli, byłaby psychastenja najrzadszym zjawiskiem u młodzieży.

Tak szkoła ludowa, jak i średnia, są miejscami, w których psychastenja najłatwiej się rozwija. Nie jest to bynajmniej winą szkół, boć niemożliwe od nich żądać, ażeby ustrojem swym przeznaczone dla dzieci normalnych, mogły zarówno służyć młodzieży nienormalnej. Psychastenik zresztą nie wyleczy się ani w domu, ani w szkole, lecz tylko w otoczeniu i w warunkach odmiennych zupełnie od tych, wśród których żyje. Zajęcie musi być zarówno fizyczne, jak i umysłowe a więc praca w warsztacie, w ogrodzie, w lesie, na polu. Szczególnie baczną zwracać należy uwagę na psychastenika w czasie przesileń. Terapja wychowawcza polega głównie na rozwoju woli. Wszelkich głębszych wstrząśnień i zaburzeń umysłu należy jak najstaranniej unikać. Terapji pedagogicznej nie należy rozpoczynać w stanie przesilenia, lecz po nim.

Powinna rozpoczynać się od poufnej, nieurzędowej rozmowy wychowawcy z psychastenikiem. W tej rozmowie wskaże wychowawca przedewszystkim na to, że rozdrażnienie, w jakim się psychastenik znajduje, jest drobnostką, że to uczucie nieprzyjemne, jakiego doznaje, da się łatwo usunąć. Nie nazwie atoli drobnostką powodu irytacji, boby stracił odrazu zaufanie wychowanka, któryby uważał go jako stojącego po stronie „tamtej".

Po tej pierwszej rozmowie są wszelkie wspomnienia o przeszłości jak najsurowiej zakazane, w szczególności nie wolno wspominać o popełnionych czynach hańbiących lub nieetycznych. W tym bowiem wypadku wszelkie leczenie udaremnione. Najważniejszą rze-

czą jest, ażeby psychastenik w nowym swoim otoczeniu czuł się swojsko, dobrze, by dookoła siebie widział samych ludzi życzliwych i uprzejmych, lecz nie sztywnych.

Zajęcie powinno być stopniowane, a wszelkie napady słabości woli powinny być zwalczane uprzejmym, przyjacielskiem, lecz stanowczym i energicznym zachęceniem. W cięższych wypadkach okazuje się skuteczną wspólna praca wychowawcy z wychowankiem. Wówczas to praca fizyczna, mechaniczna, odbywa się wśród zajmującej rozmowy, przez co psychastenik odwraca uwagę od swojej niechęci i przyzwyczaja się z czasem do kierowania myśli od siebie ku rzeczom, które go otaczają. Stopniowo i bardzo ostrożnie przenosi się punkt ciężkości z pracy fizycznej do pracy umysłowej. Dalej stosuje się ćwiczenia sportowe, gdzie współzawodnictwo jest silnym bodźcem do przezwyciężania niemocy woli, następnie dłuższe wycieczki w odpowiednim towarzystwie, na których wśród odpowiednich rozmów, budzi się stopniowo u obojętnego dotychczas psychastenika zainteresowanie dla świata. To, czego mu szkoła dać nie może, musi mu podać wychowawca w sposób nieoficjalny i łatwy. Terapja ta, w ogólnych zarysach podana, przynosi zazwyczaj pożądany skutek. Po zupełnym wyleczeniu powinien taki młodzieniec być nie łagodnie, lecz oględnie traktowany; przy wyborze dlań zawodu trzeba być bardzo ostrożnym, gdyż nie każdy się dla niego nadaje. Zawód, który wymaga długich studjów i trudnych egzaminów, nie jest odpowiedni dla byłego psychastenika, lecz zawód praktyczny, a w szczególności taki, który wymaga nietylko pracy fizycznej, lecz także i umysłowej, np. ogrodnictwo, gospodarstwo leśne, rolne i t. p.

Podczas gdy kwestją wychowania młodzieży nor-

malnej zajmują się liczne zastępy pedagogów i laików, sprawa wychowania młodzieży umysłowej nienormalnej jest rzadko kiedy przedmiotem badań ze strony powołanej, a o ile się nią zajmują, czynią to pod hasłem „dzieci zaniedbanych“. Dlatego skutki w tym kierunku dotychczas osiągnięte, nie mogą zachęcać. Zaniepoznajemy bowiem, że to, co zazwyczaj nazywamy zaniedbanym, czyli zepsutym, jest bardzo często, a może i zawsze, niczym innym, jak powodem psychopatycznym.

Dlatego powinna opieka nad zepsutemi stać się pedagogiką leczniczą, tak, że zamiast mówić o opiece nad zaniedbanemi i zepsutemi, mówić powinniśmy o terapji pedagogicznej.

Z pośród całego szeregu zboczeń młodocianego umysłu psychastenja jest najzwyklejszą i najbardziej rozpowszechnioną formą. Pedagogika lecznicza uważała do niedawna, że wyłącznym jej zadaniem jest wychowywanie umysłowo upośledzonych; dopiero po poznaniu i zbadaniu zboczeń i nieregularności w świecie uczuć i woli, które są źródłem zboczeń moralnych, doszła pedagogika lecznicza do przekonania, że to powinno być nietylko także, lecz głównie jej polem działania. Jeżeli świat laików lekceważy sobie te zboczenia, to rzeczą pedagogiki wykonawczej jest zwrócić na smutny ten stan rzeczy baczną uwagę. Zaskarbi ona sobie przez to niezatarte zasługi nietylko względem młodzieży, lecz także względem całego społeczeństwa.

N. Sperber.

Psychologja w szkole średniej.

VI.

Wykład psychologji stanów wyższych w szkole średniej.

Mniej względnie wymagają polecenia dalsze działy psychologji. Nie dlatego, aby były mniej ważne od działu czuć — niema przypuszczalnie nikogo, nawet śród najbardziej jednostronnych eksperymentalistów, którvby na serjo starał się coś podobnego twierdzić. Ale dlatego też właśnie nie mamy potrzeby silić się na argumenty, któreby miały dowieść ich znaczenia oraz konieczności uwzględniania ich w kursie szkolnym. Owszem, gdy mowa o psychologji, przedewszystkim myślimy o tych właśnie dalszych jej działach, a więc o pamięci, wyobraźni, uwadze, myśleniu, uczuciach, woli i t. d. Zawsze powołujemy się przedewszystkim na te przejawy duszy ludzkiej, ilekroć zajdzie mowa czy to o charakterach jednostek i narodów, czy to o takich wytworach kultury, jak nauka, sztuka, religja. Już z tego stanowiska, jakie te wyższe przejawy duszy zajmują wobec najwyższych i najżywiej nas obchodzących zagadnień zarówno życia jak i kultury, wynika ich pierwszorzędne znaczenie. To zaś znaczenie, jakie przejawy te posiadają dla objaśnienia teoretycznych i praktycznych zagadnień, czyni uwzględnienie ich niezbędnym w kursie psychologji.

Dłużej nieco musimy się jednak zatrzymać nad pytaniem: co i jak należy wykładać?

Cały materjał możemy z pożytkiem podzielić na dwie części: część jedną stanowić będzie dział, który dzięki pomysłowości oraz wysiłkom psychologów ostatniej i przedostatniej doby został pozyskany dla psychologji eksperymentalnej, drugą zaś część dział, który dotychczas dla swej złożoności i braku wyrobionych metod może być badany jedynie metodą introspekcyjną oraz metodą bardziej lub mniej okolicznościowych spostrzeżeń. Dzięki postępom, jakie psychologja uczyniła w czasach ostatnich, metoda eksperymentalna wdarła się do tych działów psychologji, które do niedawna jeszcze, jak się zdawało, dla różnych przyczyn eksperymentalnie traktowane być nie mogły. Do dziedzin tych należy np. myślenie w ścisłym znaczeniu tego wyrazu, t. zw. uczucia wyższe, a przedewszystkim stany estetyczne (estetyka eksperymentalna), stany woli i t. d. Zgodnie z zasadą, przyjętą przez nas za podstawę pedagogiczną, należy dążyć do tego, aby te działy psychologji, do których dostał się eksperyment w wykładzie szkolnym, były traktowane eksperymentalnie, to znaczy aby wykład stał na poziomie prawdziwie naukowym i uwzględniał ostatnie zdobycze nauki.

Zastanówmy się przedewszystkim nad sposobem wykładu tych właśnie bardziej złożonych stanów psychicznych, które zostały zdobyte dla eksperymentu psychologicznego. I tu z kolei możemy odróżnić dwa działy: 1) dział, w którym metody eksperymentalne ugruntowały się ostatecznie i w którym psychologja rozporządza zupełnie ustalonemi i ścisłemi wynikami, oraz 2) dział, w tórym metody te zaczęto stosować dopiero od niedawna i w którym wyniki podlegają jeszcze dyskusji, jako bardziej lub mniej tymczasowe. Co się tyczy pierwszego działu, to nie może ulegać żadnej wątpliwości, że metoda i wyniki ściśle eksperymen-

talne winny stać tu na pierwszym planie. Mówiąc o tym dziale, mamy przedewszystkim na myśli badania nad pamięcią, którą dla psychologji eksperymentalnej zdobył zmarły niedawno *Herman Ebbinghaus.* Badania, zapoczątkowane przez Ebbinghausa, były kontynuowane przez G. E. Müllera, Schumanna, Meumanna, Binet'a i w. i. Dziś ten dział psychologji, zarówno pod względem metodologicznym jak i faktycznym jest dumą psychologji. Zadaniem nauczyciela psychologji jest zapoznać ucznia z podstawowemi metodami badania pamięci (metoda oszczędności Ebbinghausa i metoda „trafiań“ Müllera, oraz z głównemi wynikami tych badań, ważnemi zarówno ze względów czysto teoretycznych, jak i praktycznych (sposoby uczenia się na pamięć i t. d.). Rzecz prosta, że w ścisłym związku z wykładem eksperymentalnym o pamięci znajdować się winien wykład o wyobrażeniach, ich kojarzeniu oraz odtwarzaniu z możliwie dokładnym uwzględnieniem danych eksperymentalnych w tej dziedzinie. (Rodzaje kojarzeń, typy odtwórcze, technika doświadczeń nad kojarzeniem i typami odtwórczemi). Wykład o wyobrażeniach winien zawierać wzmiankę o wpływie czasu na dokładność i wyrazistość wyobrażeń, aby następnie wzmianka ta mogła służyć za przejście do psychologji zeznań („Psychol. der Aussage“), której wyniki ze względu na ich duże znaczenie praktyczne winny być uwzględnione w wykładzie.

Cały wykład o pamięci i zjawiskach z nią związanych nauczyciel powinien ilustrować typowemi doświadczeniami, wykonywanemi na uczniach. Doświadczenia te zachęcą ich do czynienia obserwacji nad sobą samemi, nad swemi własnemi typami odtwórczemi, nad sposobem uczenia się na pamięć oraz dadzą możność sprawdzenia sądów, wygłoszonych przez nauczyciela. Podczas wykładów o pamięci należy też

zwrócić uwagę na praktyczną stronę zagadnienia i zaznajomić uczniów z praktycznemi prawidłami, regulującemi uczenie się na pamięć (rozłożenie powtórzeń, uczenie się częściami lub w całości i t. d.) oraz z ich uzasadnieniem teoretycznym. Nie ulega wątpliwości, że poważne traktowanie zagadnienia pamięci nadaje się doskonale do wyćwiczenia uczniów w analizie psychologicznej, do demonstracji metod badania naukowego, a przez to do naukowo formalnego wyrobienia uczniów; a zaznajomiwszy się z tą częścią psychologji, która już dziś rozporządza wynikami praktycznemi, będą mogli, gdy tego zajdzie potrzeba, stosować te prawidła w praktyce.

Gdy nauczyciel zakończy wykłady o wyobrażeniach, ich kojarzeniu i odtwarzaniu, jako podstawie pamięci oraz o zagadnieniach z kwestją tą związanych (których wyszczególnienie nastąpi poniżej), będzie rzeczą pożyteczną, jeżeli jeszcze raz postara się w rzucie retrospektywnym uprzytomnić słuchaczom swoim wzajemny stosunek tych prostych względnie treści świadomości (czuć, postrzeżeń i wyobrażeń), podobieństwa i różnice, pomiędzy niemi zachodzące, miejsce, jakie każda z tych składowych części naszej świadomości zajmuje w naszym układzie psychicznym oraz rolę, jaką spełnia. Takie rzuty retrospektywne, utrzymane w linjach prostych, posiadają wielkie znaczenie pedagogiczne pod warunkiem jednak, że będą przejrzyste. Podczas zwykłego wykładu uczniowie poraz pierwszy zaznajamiają się z oddzielnemi zjawiskami dotychczas nieznanemi i wskutek tego często szczegóły przesłaniają im rzeczy główne.

Ta okoliczność, że za każdym razem spotykają się oko w oko zblizka z oddzielnym faktem, który jest częścią składową większej całości, nie pozwala im jednocześnie znaleźć odpowiedniego stanowiska, z któ-

regoby mogli objąć wzrokiem perspektywę całości. Im więcej przedmiotów chcemy objąć naraz wzrokiem, tym dalej musimy się cofnąć. Wtedy to, co poprzednio wydawało się sztuczną mozajką, w której jedna część ma mało wspólnego z resztą, staje się naraz harmonijną całością, pełną wewnętrznego sensu. Nie dostrzegamy wówczas szczegółików, ale za to jesteśmy w posiadaniu całości.

Nauczyciel winien sobie dokładnie zdać sprawę z tego, że i w dziedzinie myśli obowiązuje to samo prawo, co i w dziedzinie przedmiotów widzialnych. Wtedy szkic retrospektywny nakreślony z punktu odległego, pozwalającego objąć całokształt zjawiska i utrzymany w szerokich rzutach i prostych linjach da możność ujrzenia z lotu ptaka tych przestrzeni, które poprzednio zostały przebyte krokiem częstokroć żółwim.

Gdy uczniowie zapoznają się dostatecznie z psychologją wyobrażeń, następnym zagadnieniem, które znajdzie się na porządku dziennym będzie zagadnienie *uwagi*. I to zagadnienie było niejednokrotnie przedmiotem poszukiwań eksperymentalnych i posiada już dziś bogatą literaturę specjalną. Badania odnośne jednak niezupełnie nadają się zdaniem naszym do uwzględnienia w kursie szkoły średniej, ponieważ zagadnienia, rozstrząsane w nich, są popierwsze zbyt specjalne, by mogły zainteresować ucznia, który oprócz psychologji musi ślęczyć nad innemi jeszcze przedmiotami, po drugie zaś ilość godzin, przeznaczona na wykład psychologji, nie starczyłaby na „przejście kursu.“ Dlatego też i metodologiczna strona zagadnienia tego musi pozostać w cieniu. Wyjątek możnaby chyba uczynić dla zaznajomienia uczniów z metodą wyznaczania zakresu uwagi przy pomocy tachistoskopu. Główną uwagę natomiast powinien nauczyciel zwrócić na te właściwości uwagi, które można dostrzec samo-

obserwacją. Nie znaczy to oczywiście, że badania eksperymentalne nie mają być zupełnie uwzględnione. Nauczyciel musi tu raczej zadowolić się podaniem wyników, sprawdzalnych przy pomocy obserwacji, niż uwzględnieniem strony metodologicznej. Najlepszym punktem wyjścia będzie tu przypomnienie uczniom, ewentualnie pouczenie ich o istnieniu rozmaitych stopni świadomości, wykazanie na konkretnym przykładzie jakiegokolwiek złożonego stanu jednoczesnego istnienia różnych jej stopni od najniższego (bezwiednego) do najwyższego (natężonej uwagi). Następnie nauczyciel wykaże związek, zachodzący pomiędzy temi różnemi stopniami świadomości oraz zapozna uczniów z pojęciami „ogniska" i „pola" świadomości (Blickpunkt i Blickfeld). Wreszcie zaznajomiwszy uczniów z warunkami powstawania uwagi oraz z jej rodzajami, przejdzie do omówienia głównych skutków i produktów uwagi, a więc z jednej strony dodatniego wpływu uwagi na bieg wyobrażeń, z drugiej—analizy i abstrakcji oraz porównywania.

W zakończeniu tego rozdziału nauczyciel może przedstawić słuchaczom zarys teorji uwagi, co jednak nie jest niezbędne i dlatego może być pozostawione jego uznaniu.

Następnym rozdziałem, traktującym o stanach i sprawach intelektualnych, będzie rozdział o myśleniu w ścisłym znaczeniu tego wyrazu. W rozdziale tym uczeń zaznajamia się poraz pierwszy ze sprawą prawdziwie złożoną, z „wyższym" stanem duchowym. I ten dział psychologji może od niedawna poszczycić się szeregiem pięknych prac eksperymentalnych, które dają nam możność lepszego zorjentowania się w tych wielce zawiłych i trudnych do zanalizowania sprawach duchowych. Wymienimy tu tylko prace *Marbego*, *Bi-*

net'a, *Watt'a*, *Messera*, *Acha*, *Bühlera* i innych. Jakkolwiek badania te rozproszyły wiele ciemności i przelały pewne światło na mechanizm wewnętrzny procesu myślenia, dokładne wyjaśnienie istoty myślenia nie zostało jeszcze osiągnięte. Prace, o których mowa, są wynikiem niemal ostatnich dni i to dopiero początkiem, który pod wielu względami wymaga uzupełnień. Z tego powodu korzystanie z nich w wykładzie szkolnym wymaga ze strony nauczyciela dużo taktu i ostrożności. Pozatym autorowie prac tych ze względów czysto historycznych zmuszeni byli do mniej lub więcej polemicznego traktowania całej sprawy. Ze względów naukowych metoda ta była nieodzowna, gdyż tylko tym sposobem mogła być nawiązana nić łącząca eksperymentalne traktowanie zagadnień myślenia z poprzedniemi rozwiązaniami teoretycznemi. Z dydaktycznego jednak punktu widzenia metoda ta jest zupełnie niedogodna, ponieważ trudno jest oddzielić rezultaty owych badań eksperymentalnych od gruntu, z którego wyrosły; zapoznawać zaś uczniów z całym szeregiem dociekań, dla nich zbyt trudnych i mających często tylko historyczne znaczenie — byłoby rzeczą zupełnie bezcelową. Nie znaczy to jednak, byśmy pragnęli zrezygnować zupełnie z rezultatów tych badań. Szczególnie według nas nadają się do przedstawienia w szkole rezultaty eksperymentów Watt'a oraz Acha, które doprowadziły tych badaczów do wykrycia niezmiernie ważnego w procesie myślenia *mechanizmu „zadania“* (Aufgabe) lub *„tendencji wyznaczających“* („Determinierende Tendenzen“), następnie wyniki Binet'a i Bühler'a, które rzuciły dużo nowego światła na znaczenie wyobrażeń i słów w myśleniu. Uwzględnienie tych wyników jest tymbardziej godne polecenia, że nadają się one do eksperymentu w szkole. Eksperyment, wykazujący zna-

czenie „tendencji wyznaczających“ da się z łatwością przeprowadzić podczas demonstracji doświadczeń nad kojarzeniem wyobrażeń.

Poza temi dwoma przyczynkami czysto eksperymentalnemi główna uwaga nauczyciela winna być zwrócona ku przeprowadzeniu analizy psychologicznej procesu myślenia. Zadaniem tej analizy będzie wykazanie, że myślenie jest przedewszystkim procesem złożonym, na który składają się sprawy, czynniki i stany, znane już uczniom z wykładów poprzednich. Nauczyciel wykaże znaczenie i rolę kojarzenia wyobrażeń, ich odtwarzania (szczególnie odtwarzania przez podobieństwo, czego nie należy mieszać z nie istniejącym kojarzeniem przez podobieństwo), znaczenie tendencji wyznaczających, kierujących tym odtwarzaniem, następnie znaczenie i funkcje uwagi oraz ich produktów (rozróżnianie, porównywanie, wynajdywanie podobieństw, analiza i abstrakcja), wreszcie znaczenie wyobrażeń słów w procesie myślenia.

Nie należy się łudzić, że analiza ta będzie mogła być zbyt głęboka i obszerna. Tylko na miejscu nauczyciel będzie mógł zadecydować, jak daleko można się zapuścić w szkole w analizowanie procesu tak złożonego i trudnego do ujęcia, jak myślenie. Przypuszczalnie decyzja ostateczna zależeć będzie od wielu czynników, często przypadkowych i trudnych do przewidzenia, jak skład klasy, poziom umysłowy uczniów, a nawet ich ilość, wreszcie—czas, którym nauczyciel rozporządza. Tak czy inaczej — głównym zadaniem nauczyciela będzie wykazanie, że przedmiot, który w życiu potocznym nazywamy jednym jedynym wyrazem „myślenia“, jest czymś, co da się rozłożyć na szereg części składowych. Powodzenie tej analizy będzie zawsze zależało od stopnia wyszkolenia, jakie uczeń zdobędzie podczas studjowania sta-

nów i spraw względnie prostych, jak czucia i wyobrażenia. Bez tego uprzedniego wyszkolenia wszelkie próby zaznajomienia uczniów z psychologją stanów wyższych, a w tym i myślenia, są albo skazane na zupełne niepowodzenie, albo też muszą z konieczności nosić charakter powierzchownych deklamacji i feljetonu.

Wreszcie nakoniec tego największego działu o sprawach intelektualnych pozostawiamy psychologję postrzeżeń oraz pozostające w ścisłym związku z postrzeżeniami zewnętrznemi (rozumianemi jako świadomość przedmiotów, rzeczy) powstawanie świadomości *świata zewnętrznego* z jednej strony oraz świadomości *własnego „ja“*—z drugiej. Zadaniem nauczyciela będzie wykazanie, w jaki sposób z czuć, wyobrażeń i procesów myślowych tworzą się postrzeżenia rzeczy zewnętrznych oraz stwierdzenie szczególnej roli, jaką spełniają pierwiastki czuciowe oraz wyobrażeniowe w kształtowaniu się naszych postrzeżeń. Udział wyobrażeń i niepoglądowych myśli można zademonstrować, powołując się na t. zw. iluzje, w których udział wyobrażeń odtwórczych gra przeważającą rolę. Jeżeli nauczyciel w wykładzie swoim na procesy myślenia niepoglądowego nie będzie kładł wielkiego nacisku, czego wobec względnej trudności zagadnienia i nawału materjału nie będzie można mu brać za złe, będzie mógł on rozdział o powstawaniu postrzeżeń przesunąć wstecz i omówić sprawę postrzeżeń natychmiast po omówieniu wyobrażeń i ich odtwarzania. W rozdziale o postrzeżeniach rozważania analityczne będą musiały być uzupełnione punktem widzenia genetycznym, który szczególnie w uwagach o powstaniu świadomości świata zewnętrznego i świadomości naszego „ja“ zajmie miejsce naczelne. Nauczyciel będzie musiał w rozdziale tym przedewszystkim z naciskiem wykazać, że

zarówno świadomość rzeczy, jak i świadomość świata zewnętrznego i naszego „ja“ nie jest czymś gotowym, lecz jest produktem rozwoju psychicznego; uda mu się to najlepiej wtedy, gdy za punkt wyjścia obierze psychikę dziecka i wykaże, że pod wpływem szeregu czynników, których wyszczególnieniem nie możemy zajmować się w tym miejscu niektóre grupy przeżyć zdobywają sobie stanowisko wyjątkowe i stają się zalążkiam świadomości świata zewnętrznego i naszego „ja“. W rozdziałach zaś późniejszych o uczuciu i woli będzie miał sposobność do zaznaczenia roli, jaką uczucia i sprawy woli spełniają w pogłębieniu i wzbogaceniu świadomości naszego „ja“ i naszego odrębnego charakteru.

Tak więc rozdział ten o postrzeżeniach i świadomości świata zewnętrznego oraz świadomości „ja“ da doskonałą sposobność do zastosowania całokształtu wiadomości, nabytych poprzednio, i będzie mógł służyć jako wyborna demonstracja powstawania tak skomplikowanych wytworów, jak świadomość świata zewnętrznego i „ja“ z prostych elementów i procesów psychicznych. Umiejętne rozstrząsanie tych dwuch zagadnień przez nauczyciela przyczyni się w wysokim stopniu do tego, ża uczeń zda sobie sprawę ze znaczenia psychiki tam, gdzie jej współudziału poprzednio napewno nie podejrzewał.

Jest rzeczą wielce pożądaną, by nauczyciel, zakończywszy ten najdłuższy i najlepiej przez psychologję opracowany dział treści i procesów intelektualnych, nie rozpoczynał natychmiast wykładu o stanach emocjonalnych i stanach woli, lecz dążył do tego, aby uczniowie mieli sposobność objąć raz jeszcze całość spraw umysłowych.

Do celów tych najlepiej nadaje się, jak to już wiemy, szeroki i przejrzysty rzut reprospektywny

o wyraźnej perspektywie z wyłączeniem wszelkich szczegółów. Na pierwszym planie mają stać najogólniejsze cechy i właściwości, wspólne wszystkim sprawom i stanom intelektualnym—a więc czuciom, postrzeżeniom, wyobrażeniom, myślom, kojarzeniu i odtwarzaniu. Najlepiej, zdaniem naszym, będzie zwrócić uwagę uczniów na rolę, jakie stany te spełniają w całokształtcie gospodarki duchowej, wyjaśnić im stosunek wzajemny poszczególnych treści i spraw świadomości i pokazać, jak daleko sięga pełnomocnictwo czuć, postrzeżeń i wyobrażeń z jednej strony, a myślenia z drugiej. Tylko wtedy uczeń uprzytomni sobie cały ten bogaty mechanizm, jeżeli przed wzrokiem jego myśli zostanie rozwinięty przekrój podłużny i poprzeczny całego tego splotu, dzięki któremu poznajemy świat zewnętrzny i wewnętrzny. Zadaniem nauczyciela będzie dowieść, że wszelkie procesy intelektualne, które nie są bezpośrednią treścią świadomości: a więc kojarzenie wyobrażeń, tendencje wyznaczające, nie są niczym innym, jak środkami, doskonale zastosowanemi do jednego jedynego celu, a mianowicie do tego, by zadanie jakie mają do spełnienia postrzeżenia, wyobrażenia i myśli, a polegające na dążeniu do wszechstronnego poznania przedmiotów, mogło być spełnione w sposób najbardziej zadawalający. Wtedy zrozumie uczeń, że całokształt spraw umysłowych, to system środków i celów. Wyjaśniwszy należycie funkcjonowanie zespołu umysłowego, przejdzie nauczyciel do następnego zadania, ściśle i bezpośrednio zadania związanego z poprzednim.

Chodzi mianowicie o to, aby uczeń nietylko uprzytomnił sobie cechy wspólne poszczególnym przejawom życia intelektualnego oraz ich znaczenie, lecz też, aby mógł uchwycić tę podstawową *różnicę,* dzięki której całokształt zjawisk życia umysłowego świadomości od-

rzyna się od całokształtu zjawisk życia emocjonalnego i woli. Jeżeli tam chodziło o zaznaczenie podobieństw, że tak powiemy na wewnątrz, to tu głównym zadaniem nauczyciela będzie zaznaczenie odrębności i różnic na zewnątrz. Będzie to jednocześnie najodpowiedniejsze przejście do opisu właściwości procesów uczuciowych i nie zajmie dużo czasu. Najkrótszą i najbardziej zrozumiałą a zarazem odpowiadającą rzeczywistemu stanowi rzeczy formułą będzie twierdzenie, iż zjawiska intelektualne pośredniczą w ujmowaniu i poznawaniu *przedmiotów* i wskutek tego zespół ich może być nazwany *świadomością przedmiotów*, gdy tymczasem zjawiska uczuciowe spełniają funkcję zupełnie inną, a mianowicie pośrednicząc w ujmowaniu subjektywnych *stanów* przyjemności i przykrości, są impulsem do wartościowania przedmiotów i dlatego mogą być nazwane *świadomością stanów.* Uwydatnienie tej podstawowej różnicy, zachodzącej pomiędzy temi dwoma typami przejawów świadomości, uprzytomni słuchaczom odrębność ich wzajemną i będzie bardzo pomocną podczas podawania szczegółowego opisu uczuć, nastręczającego, jak wiadomo, duże trudności z powodu tego, że definicja uczuć, jak i zresztą wszelkich stanów elementarnych, jest niemożliwa. Takim sposobem rzut retrospektywny, dotyczący stanów intelektualnych, będzie najbardziej naturalnym mostem, prowadzącym uczniów do naukowego traktowania nowej zupełnie dziedziny uczuć.

Po zaznaczeniu różnicy, istniejącej pomiędzy stanami intelektualnemi a emocjonalnemi, pierwszym zadaniem nauczyciela będzie dążyć do tego, aby uczeń mógł sobie uprzytomnić różnorodność, bogactwo i wielobarwność życia uczuciowego. Najbardziej pedagogicznie cel ten można osiągnąć, zachęcając samych uczniów do dawania przykładów. Rola nauczyciela

będzie tu głównie polegała na tym, że będzie on się starał o to, aby w przykładach tych uwzględnione zostały główne i typowe przejawy stanów uczuciowych. W ten sposób osiągnie on empiryczne podłoże podziału i wykaże, że cały ten szereg uczuć, wyliczony przez uczniów, da się podciągnąć pod bardzo niewielką ilość kategorji, z których każda obejmuje wielką grupę stanów do siebie podobnych. Za podstawę podziału przyjąć należy moment, najbardziej charakterystyczny i ważny, a mianowicie ten, który upoważnia nas do podziału całej dziedziny życia uczuciowego na trzy wielkie działy: na 1) t. zw. uczucia krótkotrwale i przelotne (np. zmysłowe) 2) nastroje i 3) wzruszenia (afekty). Następnym zadaniem nauczyciela będzie wykazanie, że niezmierzone na pierwszy rzut oka różnice, istniejące pomiędzy poszczególnemi stanami uczuciowemi, dzięki którym skłonni jesteśmy przypuszczać, że istnieje nieskończona ilość uczuć odrębnych, nie dających się sprowadzić do znikomo małej liczby, mają swoją podstawę nie w różnicach, tkwiących w samych uczuciach, lecz w ich t. zw. założeniach, podłożach, przedmiotach, do których się odnoszą. W związku z tym wykaże nauczyciel, że jedyną właściwą różnicę realną, tkwiącą w uczuciach, stanowią przyjemność i przykrość i jednocześnie przedstawi podział stanów emocjonalnych według ich podłoży (np. na zmysłowe, postrzeżeniowe, wyobrażeniowe, myślowe), krzyżujący się z podziałem poprzednim, oraz ewentualnie podział uczuć na przedmiotowe i „formalne“ lub „czynnościowe“. Wykazawszy zwięźle różnice charakterystyczne, zachodzące pomiędzy t. zw. właściwemi uczuciami zmysłowemi (krótkotrwałemi i przelotnemi) z jednej, a nastrojami i wzruszeniami z drugiej strony, zatrzyma się nauczyciel cokolwiek dłużej przy uczuciach

jako nierozkładalnych pierwiastkach stanów emocjonalnych, zwróci uwagę uczniów na ich znaczenie biologiczne, na brak jednoznacznego stosunku do podniet zewnętrznych, na znaczenie i wpływ przyzwyczajenia na zabarwienie uczuciowe, i wreszcie na ich związek ze zmianami cielesnemi (puls i oddech). Następnym zadaniem będzie zaznajomienie ucznia ze znaczeniem czuć ustrojowych dla wzruszeń i nastrojów oraz uprzytomnienie znaczenia teorji James'a na kilku odpowiednich a konkretnych przykładach.

Załatwiwszy się z podstawowemi pojęciami, dotyczącemi psychologji stanów uczuciowych, przejdzie nauczyciel do dalszego zadania, związanego z tym działem psychologji, a mianowicie do rozpatrzenia t. zw. uczuć wyższych. Do uczuć tych bywają, jak wiadomo, zaliczane m. i. uczucia t. zw. logiczne, moralne i estetyczne. Nie można wymagać od nauczyciela, aby w gimnazjalnym kursie psychologji poświęcił szczegółową uwagę każdej z tych kategorji uczuć wyższych. Ponieważ nietylko wyczerpanie, lecz choćby pobieżne uwzględnienie całego zakresu zjawisk, mających związek z uczuciami wyższemi, jest zupełnie niemożliwe, i ponieważ z drugiej strony wykład bez uwzględnienia psychologji uczuć wyższych posiadał by dotkliwe luki i nie spełniłby z powodzeniem swego zadania, należy w wyborze swego materjału pozostawić nauczycielowi zupełną swobodę. Od jego uznania zależeć będzie, czy więcej uwagi poświęci zagadnieniom estetycznym, czy też etycznym, albo logicznym. Należy zresztą spodziewać się, że sami uczniowie, interesujący się wielkiemi przejawami życia kultury, będącemi wynikiem i jak gdyby osadem tych uczuć wyższych, wywrą na nauczyciela pewien nacisk, wskutek czego wytworzy się samorzutnie materjał, który będzie punktem wyjścia dla rozważań

w szkole. Głównym jednak motywem wyboru będzie prawdopodobnie stopień zainteresowania się samego nauczyciela tą czy inną dziedziną z zakresu uczuć wyższych. Przeważnie wchodzą tu w rachubę uczucia estetyczne i etyczne. Uczucia zaś logiczne można śmiało pominąć, już choćby dlatego, że kilka słów można im poświęcić podczas wykładu logiki w klasie ósmej. Ale nawet po wyeliminowaniu uczuć logicznych wybór pozostanie duży. Nawet gdyby nauczyciel zdecydował się, co nie jest jednak ze względów pedagogicznych pożądane, na faworyzowanie jednego tylko działu, a więc estetyki, albo etyki, i wtedy jeszcze ze względu na ograniczoną ilość godzin wykładowych będzie musiał zadowolić się tylko pewną częścią zagadnień estetycznych czy etycznych.

Zadanie nasze może więc polegać tylko 1) na wyszczególnieniu pewnej liczby odnośnych zagadnień, których wybór musi już należeć do nauczyciela oraz 2) na wskazaniu pewnego ogólnego punktu widzenia, który winien zdaniem naszym być wytyczną wykładu.

Zacznijmy od zaznaczenia ogólnego punktu widzenia, który nie powinien być spuszczony z oka podczas lekcji. Będzie nim myśl, że owe t. zw. wyższe uczucia nie stanowią jakichś psychologicznie nowych i odrębnych klas uczuć, istniejących obok tych klas, z któremi uczeń został zaznajomiony podczas wykładów poprzednich, lecz że stanowią ich cząstkę i dadzą się odnaleźć w znanych mu już materjałach. Wykazanie tego faktu będzie sposobnością do dobrego ćwiczenia psychologicznego, dzięki któremu uczeń utrwali sobie w pamięci to, co już raz słyszał i jednocześnie ujrzy dawne fakty w nowym świetle. Tak np. nauczyciel wykaże, że uczucia estetyczne są już zawarte w uczuciach zarówno przedmiotowych, jak i for-

malnych, w uczuciach wyobrażeniowych, jak i myślowych i postrzeżeniowych i t. d. Następnie wyjaśni nauczyciel, że to, co w mowie potocznej nazywamy uczuciem estetycznym, czy uczuciem moralnym, jest złożonym stanem świadomości, w którym uczucie, ewentualnie wzruszenie czy nastrój jest tylko jedną z części składowych, że więc nazwa „uczucie“ jest tu tylko *pars pro toto*. W związku z tym stoi następne zadanie do spełnienia, a mianowicie dążenie do dania analizy tego stanu złożonego, znanego pod nazwą „uczucia wyższego“ i wykazanie w nim obok istnienia pierwiastków emocjonalnych, pierwiastków intelektualnych i ewentualnie woli. Jeżeli nauczyciel w wykładzie swoim wybierze estetykę, zaznajomi uczniów z pojęciami czynników bezpośrednich i pośrednich (kojarzeniowych) oraz z ich rolą w zadowoleniu estetycznym, wykaże brak momentów woli, wyjaśni znaczenie pojęcia „kontemplacji“ w estetyce i t. d. Jeżeli wybierze zagadnienia etyczne, uczyni to samo ze stanami moralnemi.

Uwzględnienie tego punktu widzenia uważamy za konieczne, ponieważ ten punkt widzenia posiada pierwszorzędną wagę. Umiejętne stosowanie przez nauczyciela środków, wskazanych przez ten punkt widzenia zadecyduje o teoretycznych korzyściach, jakie uczniowie osiągną z całorocznego wykładu psychologji. Ta analiza, o której dopiero co była mowa, będzie koroną całorocznej pracy, ponieważ będzie konkretnym przykładem tego, czego wymaga się od psychologji i będzie zarazem sposobnością do czynnego zastosowania wiadomości psychologicznych, zdobytych w ciągu roku. Tylko należyte traktowanie spraw i stanów prostych w wykładach, poprzedzających opis stanów t. zw. wyższych może być gwarancją tego, że analiza

uczuć wyższych, będzie prawdziwą analizą, opartą na solidnych podstawach psychologicznych, a nie deklamacją na temat sztuki i moralności, na którą w szkole niema miejsca.

Co się tyczy samego wyboru zagadnień, które mają być poruszone w wykładach o uczuciach wyższych, to jak to już zaznaczyliśmy wyżej, zależeć on będzie przedewszystkim od nauczyciela. Możemy tu jedynie wyszczególnić niektóre z nich, najbardziej typowe oraz nadające się do traktowania w szkole średniej. Podczas wykładu o uczuciach estetycznych nauczyciel będzie miał sposobność zaznajomić słuchaczów z ogólną ideą estetyki eksperymentalnej, z analizą stanu estetycznego, zapoczątkowaną przez Fechnera z ogólnemi właściwościami „postawy estetycznej“ (kontemplacja, bezinteresowność i t. d.), z pojęciem „wczuwania się“ (Lipps) oraz z doniosłością tego procesu w zadowoleniu estetycznym, z jego mechanizmem psychologicznym, ze związkiem, jaki ma zachodzić według niektórych pomiędzy stanem estetycznym a grą i zabawą i t. d. Widzimy, że zagadnień istnieje zbyt wiele i zbyt są poważne, by mogły być tak uwzględnione, jak na to zasługują. Szczególny nacisk pragnęlibyśmy położyć na związek, istniejący pomiędzy „wczuwaniem się“ a sympatją, ponieważ analiza uczucia sympatji stanowi naturalne przejście do analizy uczuć moralnych, których główne jądro tkwi, jak wiadomo, w tym właśnie uczuciu. Uwzględnienie uczucia sympatji wykaże wskutek tego związek, istniejący pomiędzy postawą estetyczną a uczuciami etycznemi.

Z zagadnień etycznych, nadających się do uwzględnienia w wykładzie gimnazjalnym, wymienimy wzmiankowane już uczucia sympatji, zagadnienie altruizmu i egoizmu, dyskusję na temat eudejmonizmu, utylitaryzmu i etyki „dobrej woli“ (Gesinnungsethik) i t. d.

Jest rzeczą w wysokim stopniu prawdopodobną, że z samych pytań uczniów nauczyciel będzie mógł wywnioskować, jakim zagadnieniom etycznym ma poświęcić główną uwagę. Nie jest też wyłączone, że rozważanie temetów etycznych w związku z psychologją uczuć oraz woli przybierze formy rozmowy czy też dyskusji, która może posiadać duże zalety jako metoda wykładu w kwestjach, związanych z życiem praktycznym.

Pozostaje wreszie ostatni dział psychologji—psychologja woli. Pierwszym zadaniem nauczyciela będzie możliwie dosadne przedstawienie zagadnienia psychologicznego woli, a mianowicie uprzytomnienie tego faktu, że niektóre procesy psychiczne posiadają własność wyzwalania ruchów fizycznych. Przedstawić fakt ten należy, jakeśmy powiedzieli dosadnie, a nawet drastycznie, a to dlatego, że wątpić należy, czy podstawowe zagadnienie woli, wskutek codzienności zjawiska, nadającej się do zamaskowania tego zagadnienia, wywoła w uczniach wrażenie, że mają do czynienia z prawdziwym zagadnieniem. Przedstawiwszy rdzeń zagadnienia przesunie nauczyciel przed umysłem uczniów coraz bardziej złożone i zróżniczkowane akty woli, poczynając od prostego odruchu, a kończąc na akcie postanowienia i decyzji z wyboru. Następnie zaznajomi uczniów z pojęciami czynu zewnętrznego i czynu wewnętrznego i wykaże, że ten ostatni jest też aktem woli. Zaznajomiwszy ich z mechanizmem łuku odruchowego, wykaże, że bardziej skomplikowane akty woli są jego rozwinięciem i wyjaśni, jak one z niego powstały. Tu jest też miejsce na wzmiankę o t. zw. doświadczeniach nad reakcjami, które odegrały w psychologji eksperymentalnej tak wielką rolę.

W związku z wzmianką o doświadczeniach nad

reakcjami oraz ich techniką, wykaże nauczyciel znaczenie spraw kojarzenia i odtwarzania wyobrażeń oraz rolę tendencji wyznaczających i uczuć w procesach woli. Okoliczność, że sprawy kojarzenia i odtwarzania wyobrażeń oraz tendencji wyznaczających, jako też uwaga, grają pierwszorzędną rolę w dojściu do skutku procesów woli, będzie doskonałą sposobnością do wykazania głębokich związków, zachodzących pomiędzy temi ostatniemi procesami a myśleniem oraz do zademonstrowania biologicznego znaczenia procesów świadomości, przejawiającego się między innemi i w tym, że ostatecznie służą one do wywoływania zmian w świecie fizycznym. Analizę stanów woli może zamknąć próba wyjaśnienia zagadnienia podstawowego, oparta na fakcie anatomiczno-fizjologicznego związku, zachodzącego pomiędzy ośrodkami czuciowemi a ruchowemi w duchu jasnych i przekonywających wywodów Williama James'a.

Ostatnim zagadnieniem z tej dziedziny, wychodzącym już jednak poza psychologję właściwą, a pomimo to zagadnieniem, które winno być poruszone w wykładzie szkolnym, jest kwestja wolności woli, poczytalności i odpowiedzialności. Nawiązując do ogólnej zasady przyczynowości, która obowiązuje w objaśnianiu wszystkich bez wyjątku zjawisk, fizycznych i duchowych, nauczyciel zanalizuje potoczne znaczenie pojęcia wolnej woli i wreszcie objaśniwszy istotę determinizmu, wykaże, że wolność woli, pojęta, jako wyłączna zależność treści naszych dążeń i postanowień od pobudek, wchodzących w skład naszego charakteru i będących jego wypływem, nie tworząc sprzeczności z determinizmem, jest tą podstawą, która pozwala nam przykładać do naszych czynów kryterja moralne i uważać poszczególne jednostki za odpowiedzialne.

* *
*

Oto w ogólnych zarysach linje wytyczne, które, według naszego przekonania, mogą być przydatne do wyznaczenia materjału, nadającego się do wykładów w szkole średniej oraz metod—umożliwiających odpowiednie jego obrobienie w myśl wymagań pedagogicznych.

Czytelnik uważny dostrzeże, że pomimo dość obszernego zakresu, który winien według nas obowiązywać w szkole średniej, niektóre zagadnienia ważniejsze nie zostały uwzględnione. Do takich zagadnień nieuwzględnionych należą zagadnienia wprawy, ćwiczenia, zmęczenia, następnie zagadnienia, dotyczące świadomości tego, co niektórzy psychologowie nazywają „Produzierte Vorstellungen“, inni „Gestaltqualitäten“, jak np. świadomość jedności, wielości, zmiany, liczby i t. d. Wreszcie pominęliśmy zagadnienia t. zw. anomalji, jak np. sen i marzenia senne, hipnotyzm i suggestja, rozdwojenie osobowości i niektóre inne. Przypuszczamy jednak, że nikt nam z tego powodu nie zechce czynić zarzutów. Zagadnienia te ominęliśmy z różnych względów. Niektóre z nich, jak np. zagadnienia, dotyczące świadomości jedności, wielości i t. d., są z jednej strony zbyt trudne dla ucznia gimnazjum, z drugiej zaś — nie są jeszcze tak dostatecznie wyjaśnione, aby mogły wejść w skład kursu psychologji w szkole średniej. Na inne znów zagadnienia, bardziej może dla ucznia szkoły średniej dostępne, nie kładliśmy nacisku jedynie dlatego, że uwzględnienie ich rozsadziłoby ramy tego, co może być wyłożone w przeciągu roku szkol-

nego w wykładzie, na który szkoła poświęca nie więcej, niż dwie godziny tygodniowo.

Plan wykładów i wybór zagadnień zostały oparte nietylko na rozważaniach teoretycznych, lecz i na doświadczeniu osobistym autora, który miał sposobność w przeciągu lat trzech wykładać psychologję w szkole średniej. Na podstawie doświadczenia praktycznego doszedł autor metodyki niniejszej do wniosku, że ten rozszerzony kurs psychologji można przejść w przeciągu jednego roku, że jednak z drugiej strony szkoła nie pozostawia nauczycielowi psychologji zbyt wiele czasu do dyspozycji. Ten „rozszerzony“, a może i pogłębiony program psychologji może sprowadzić na nas zarzut, że jest zbyt obszerny, i że wskutek tego nie uda się przejść kursu. Przyznamy się w tym miejscu, iż nas ta ewentualność, że nie zdążymy przejść całego kursu, wcale nie przeraża. Pojęcie „całego kursu“ jest czymś tak przypadkowym i konwencjonalnym, zależnym od tylu „widzimisię“, że obawy przed nieprzejściem kursu nie powinny być głównym kryterjum oceny programu, rozwiniętego powyżej. Szkoła wszak nie stawia sobie za zadanie nauczyć wszystkiego. Powinno jej chodzić o to, aby przedewszystkim wpoić w ucznia pragnienie wiedzy. Jeżeli jej się to uda, to uczeń sam z własnego popędu postara się o zaokrąglenie tych wiadomości, jakie nabył w szkole i przejdzie resztę tego kursu samodzielnie, o ile go przedmiot sam zainteresuje. A zainteresuje się przedmiotem tylko wtedy, gdy dany dział wiedzy przedstawi mu się jako system zagadnień, które mają być rozwiązane przez stosowanie naukowych metod. By zaś ucznia zainteresować naprawdę, musimy traktować zagadnienia poważnie. Gdybyśmy więc mieli do wyboru—albo przejść kurs „cały“, (czego nie można osiągnąć bez dużej dozy powierzchowności), albo też, trak-

tując przedmiot z tą powagą, na jaką zasługuje, nie zdążyć—to nie wątpimy, że każdy głębiej patrzący pedagog stanie po naszej stronie.

W rozdziale następnym naszkicujemy systematyczny i szczegółowy plan wykładów, sporządzony według wskazówek, rozwiniętych w rozdziałach poprzednich.

Dr. J. Segał.

(D. c. n.).

Współczesna literatura polska w szkole średniej.

Dochodząc w przeglądzie literatury naszej [1]) do czasów najnowszych, mimowoli zatrzymujemy się, zaczynamy się wahać, oczywiście, o ile chodzi o wykład w szkole średniej. Skończył się Mickiewicz, skończył się Słowacki i Krasiński—potym zapewne, możemy bez obawy dać do czytania Asnyka i Prusa, i Sienkiewicza, i Świętochowskiego (z pewnemi zastrzeżeniami) i Konopnicką wreszcie, i inne autorki o szlachetnych, harmonijnych, w zamęt nie wprawiających ideach.

Ale proszę zważyć okoliczność bardzo znamienną: Oto po silnych, wstrząsających uderzeniach twórczych—nagłe ściszenie i zrównanie poziomu. Niemal obojętność. Można czytać wcześniej i później—w żadnym wieku nie jest niebezpiecznie, w żadnym zbyt głębokich nie wymaga objaśnień ani przygotowań.

Gdzie się podziały owe zagadnienia, niepokoje i walki duchowe? Czy nie miały żadnego nadal w na-

---

[1]) Patrz zeszyty „Nowych Torów“ za styczeń, luty i marzec z r. b.

rodzie żywota? Byłyż więc osobistą, egzaltowaną męką twórców, przecierpianą na to tylko, by następczość odrzucić je mogła, utopić w cichej pracy i szlachetnych, harmonijnych uczuciach?...

Niewątpliwie, uczeń zainteresuje się dalszym losem tych poszukiwań i wskazań, zresztą, obowiązkiem nawet nauczyciela jest zainteresowanie to wzbudzić, pytanie samemu rzucić i poprowadzić ku rozwiązaniu.

Tą zaś drogą koniecznie dojść musimy do tej twórczości, która jest raną współczesną. Cały szereg nazwisk niepokojących wysunie się ku zgorszeniu maluczkich wszelkiego wieku i urzędu. Przybyszewski, Kasprowicz, Żeromski, Wyspiański — w szkole średniej?!...

Otóż przedewszystkim zwracałem już na to uwagę—faktem jest, że młodzież klas najwyższych sama się garnie do tej literatury, ku której ją ciągnie, tkwiący w niej ruch, ferment, przepojenie tym właśnie udręczeniem, które duszę dzisiejszą wstrząsa, kształtuje i tworzy. Mając tedy fakt taki, uznamy wszyscy za najlepsze wziąć go w ręce swoje, światła mu udzielić i kierunek wskazać. Konieczność tym silniejsza, że nie będzie ona ustępstwem, przeciwnie wypływa wprost z najgłębszych założeń naszych w stosunku do naszej twórczości minionej i ich bezpośrednich, następnych wyników.

Musimy przecież powiedzieć uczniowi, że się nie wszystko onego czasu przerwało; że doszedszy do pewnego szczytu, myśl twórcza, o życie narodu zatroskana, zyskała dziwną siłę przetrwania i oto do nowych dąży wywyższeń, po nową sięga koronę.

Słyszałem nieraz biadania na ten temat, że młodzież coraz częściej wczytuje sie w *osłabiającą* litera-

turę współczesną, miast czerpać z jasnej krynicy wieszczów. Więc—czy naprawdę literatura ta osłabia? Jest to między nią a społeczeństwem, śród którego wyrasta, okropne nieporozumienie. Jako słabość poczytuje się w niej to, co stanowi jej najgłębsze źródła twórcze. Cierpienie, czasem aż do zwątpienia dochodzące, walka, szamotanie się z własną i ogółu bezradnością, wyrzucanie z życia swego i zbiorowego wszystkich, ugniatających je wrzodów — to ma być słabość, sobą innych zarażająca.

Zgadzam się zupełnie na to, że młodzież winna być *wychowywana* i że ten cel w nauce literatury da się osiągnąć tylko przez poznawanie utworów najszczytniejszych zarówno formą jak treścią. Z tego też względu cały dotychczasowy kurs literatury był tak ułożony, żeby młodzież przeszedszy go, zdobyła nietylko znajomość rzeczy, ale nadto przyswoiła sobie uczucia, będące podkładem twórczości polskiej i hart woli, bez której byłyby one zawsze tylko w teorji. I mamy prawo sądzić, że przez szereg lat prowadząc tak ucznia, dojdziemy wreszcie do pożądanego celu—przynajmniej w większości wypadków. Czyż więc możemy nagle, kiedyśmy już go dowiedli do wieku młodzieńczego, okazać mu taki brak zaufania, iżby skrywać przed nim całą współczesną twórczość polską? Taki sposób postępowania prowadzi—pod względem moralnym — do zachwiania zdobytych już wartości wewnętrznych, a pozatym narusza ciągłość myśli i dążeń, która była do owej chwili główną, wiążącą ideą całej nauki, a oto obecnie zrywa się nagle, jakby odepchnięta brutalnie kratą żelazną, którą zamykamy bestję gorszącą i szkodliwą.

I nie dziwiłbym się, gdyby w inteligientnym uczniu powstała wobec tego myśl, że jeśli twórczość

współczesna tak nic nie ma wspólnego z najwyższą jej przeszłością, zapewne i życie powoli, ale stanowczo odchodzi od dawnych idei i dążeń i kroczy ku swoim, odrębnym celom. Myśl ta tym łatwiejby się zrodziła, że w całym dotychczasowym wykładzie wykazywało się ścisłą łączność między twórczością a życiem.

Gdzież więc powaga i doniosłość idei, którą się z takim trudem ducha zdobywało przez tyle, tyle przemian, wahań i powrotów? Albo może gotuje się nowa, nic z tamtą nie mająca wspólnego? A więc wszystko, co było dotąd, porzucone, przekreślone, raz na zawsze wepchnięte w bibljoteki lub sarkofagi?

Oto pytania, na które już w szkole średniej, na najwyższym jej szczeblu — nauczyciel winien i musi dać odpowiedź. Chyba że chcemy ucznia zostawić w paszczy *najmarniejszej* literatury współczesnej, tej, która istotnie deprawuje, bo ku niczemu nie idzie, z niczym nie walczy, niczego zdobyć nie pragnie.

Na to, żeby dojść do przekonania, że literatura nasza współczesna—oczywiście w najwyższych przejawach winna być uwzględniona w wykładzie szkoły średniej, trzeba sobie jasno postawić kwestję: że mianowicie nie chodzi tu o jej rzekomą niedostępność, czyli t. zw. trudność. Bo skoro dopuszczamy wykład takich rzeczy, jak „Król-Duch“, „Nieboska“, „X. Marek“ lub „Dziadów“, cała strona metafizyczna pod względem myślowym nie ma większych trudności w Żeromskim lub Wyspiańskim.

Ale wzgląd *moralny*.

Otóż muszę tu odrazu wysunąć niezmiernie doniosły moment psychologji wychowawczej. Życie dzisiejsze toczy się i tworzy jednakże w znacznie odmiennej atmosferze moralnej, niż była w czasach Mickiewicza i Słowackiego. Cała mądrość wychowania

polegać tedy będzie na tym, żeby *w tym, co jest dzisiaj*, młodzież znaleźć się mogła i z atmosfery *współczesnej* wydobyć dla siebie światło i siłę. Z przeszłości zaczerpnąć może natchnienia i wskazania, ale dopóki tych dwu pierwiastków zasadniczych nie przeniesiemy na grunt konkretnie współczesny, może się stać, jak z owym w „Dziadach“, co to „nie dotknął ziemi, aż w końcu — kiedy wpadł w otchłań ciemnoty...“ Nie wynika z tego bynajmniej, żeby młodzież gwałtem „uświadamiać“ o najniższych stronach życia i z tego względu niejedno z Przybyszewskiego i Żeromskiego nie nada się do wykładu w szkole. Ale trzeba — koniecznie — dać obraz dzisiejszych udręczeń i walk, upadków i porywów, trzeba na samym początku, kiedy to wszystko w młodej duszy kiełkuje, wytworzyć w niej ból i chęć wyzwolenia.

I zapytam — czy ta miłość wolności osobistej i zbiorowej jest w duszach twórców naszych dzisiaj, jak była w dawnych, czy nie? Czy jest w nich szukanie dróg, nieraz aż rozpaczliwe, aż doprowadzające do czysto zewnętrznych eksperymentów („Róża“)—czy jest ukochanie tego samego narodu, dla którego w męce twórczej przeszło całe życie największych z przeszłości naszej—czy jest bunt przeciwko więzom, na duszy i ciele pętających jednostkę i ogół?...

Kto się zaprzeczyć poważy?...

Prawda, że w Przybyszewskim np. jest zakres tej walki ograniczony do terenu przeważnie osobistego, ale naprzód: wystarczy przeczytać choćby „Z gleby kujawskiej“, ażeby wyczuć i wskazać głęboki związek poezji jego z ziemią rodzinną — powtóre: jest już i u niego (w ostatnich utworach) wyraźne przedostanie się poza krąg zaczarowany osobistych przejść uczuciowych, jest nawet dążność nawiązania nici z przeszłością romantyczną i mesjaniczną. A wreszcie: nie

jest bynajmniej pożądane utrzymywać młodzież wyłącznie w kole uczuć zbiorowych. Przeciwnie, jako zasadę postawić należy, że tylko ten dojść może do silnej i czystej łączności z narodem, kto swoje życie osobiste stara się wznieść jak najwyżej, kto w każdej dziedzinie uczuć swoich i dążeń ma za cel kształt *najtrudniejszy i najwyższy*. Zagadnienia szczęścia, które w twórczości dzisiejszej silniej są poruszane, niż w dawnej, poniekąd na samo-zaparciu się polegającej, dążność do życia jasnego i czystego w sferze własnej, osobistej—oto motyw, na którym pod wielu względami cudowne wprost osnuć możemy symfonje ideowo-wychowawcze. Pozatym — jest to punkt doskonały do wykazania odmiennych dróg twórczości dzisiejszych, w tym samym przecież pochodzie jej ku celom najwyższym, wiekuiście trwałym.

Ale powiadają nam: Nie przeczymy, że jest tam miłość i cierpienie, ale to wszystko przeżarte słabością—nie chcemy takiej miłości, precz z takim cierpieniem, nam trzeba wyraźnej, jasnej siły.

Nieraz się już nad tym zastanawiałem i doszedłem do tego, że u nas wielu cierpi poprostu na chorobę, którąbym nazwał „obłędem mocy“. Nam nie wolno zamyślać się nad tajemnicą bytu — to osłabia — a nam trzeba siły. Nas nie stać na to, byśmy się nachylali nad głębiami, to wzrok mąci, a nam trzeba bystrego spojrzenia i ręki mocnej. My nie możemy wnikać w cierpienie, zastanawiać się nad bolesnemi powikłaniami duszy, to hart odbiera, a dla nas konieczna bezwzględność.

W ten sposób dochodzi się powoli do zaniechania wszelkiego spojrzenia w głąb i do uwielbienia prostactwa jako siły. Bo skądżeż tu mowa być może o istotnej mocy? Następuje niesłychanie szkodliwe *uproszczenie* zagadnień, z natury rzeczy głęboko powik-

łanych, bo dotyczących samej istoty życia wewnętrznego, walki duchowej, zmagania się z samym sobą. I nic dziwnego, że głosiciele takiej zbrutalizowanej psychiki czytać będą, zachwycać się i szerzyć filozoficzną blagę amerykańską na temat „mocy życia“, „powodzenia“ i t. p. Zamiast uznać i głowy uchylić przed konieczną męką pochodu duchowego, oni naturalnie wolą jasną, dokładną receptę i ścisłą tresurę. Pigułki na wzmocnienie woli — codziennie kwadrans ćwiczeń dla krzepkości duchowej i t. d.

Ze względu na psychologję wychowawczą nie może chyba być wątpliwości żadnej co do wyboru drogi. Czy poprowadzić młodą duszę przez zawikłania dróg wewnętrznych, czy dać jej podporę z fałszywej bo powierzchownej, zewnętrznej ideologji.

Boimy się cierpienia? Prawdziwie, nie sądzę, abyśmy już tak zmarnieć mieli, że cierpienie nic nam nie mówi, twórczość, nasiąkła bólem na widok tego, co jest—dać musi każdej szlachetnej jednostce silne pobudzenie ku walce o wolność, choćby nawet nie było w niej jeszcze wyraźnie wskazanych dróg.

Czegóżbym miał się lękać? Młodość, która przejęła się buntem Improwizacji, którą wprowadziłem w „walkę sił pogańskich z oświeciciela potęgą“—która poznała i przeżyła (w możliwym napięciu) wszystkie załamania, rozpacze i zmartwychpowstanie najsilniejszych dusz w narodzie, — miałażby ona, z takim nabytkiem duchowym, załamać się teraz i zwichnąć? Owszem, śmiało roztoczę przed nią obraz całej nędzy dzisiejszej. I pokażę, jak nieskończona jest walka ducha o najwyższe dobro, jak niezałatwiona jeszcze mimo, że tak niedawno, zdawało się, ostateczną już o nie stoczono kompanję. I nauczą ich wglądać w powikłania dusz, których całe życie jest jakby hymnem

błagalnym. „Miserere“ lub jeszcze okropniejszym jękiem z krzyża: „O, czemuś mnie opuścił!“ I powiodę ich dalej pokutną drogą Kasprowicza-twórcy, otworzę przed niemi jątrzące się wiecznie rany narodu i pochylony nad niemi ból Żeromskiego. Niechaj zobaczą i pojmą, wyczują, jak się w tej sferze nic nie da obciosać toporem ideologji, jak wszystko zdobyte być musi ciągłą, osobistą walką i jak ustawicznie wszelka zdobycz narażona jest na zachwianie i utratę.

Wreszcie jest na tej labiryntowej drodze twórczości współczesnej znów węzeł szczytny, z którego zarazem światło się rozlewa na wszystko, co ku niemu prowadzi. To Wyspiański. Przez niego znów nawiązanie z twórczością Mickiewicza i Słowackiego. Walka z przeszłością, z przygniatającą jej potęgą — i jako wynik przeżycie jej raz jeszcze i wysnucie z niej całej, wiecznie żywej treści. Ale myśl odziedziczona przemienia się, szuka uzupełnień, bierze nowy kształt wcielenia współczesnego.

Nie chcę tu pisać studjum literackiego, chodzi mi tylko o wytknięcie kilku momentów, które na tym poziomie wychowania dusz uwzględnione być mogą. A więc dalej—idea Wyspiańskiego „Chrystus Apollo“ da znakomitą sposobność do zestawienia jego wskazań ideowych z temi, które się już poznało.

Nie będę się zresztą spierał o to, czy w całości to wszystko, co tu poruszyłem, może być przedmiotem wykładu w szkole średniej. To pewna, że tylko tą drogą uzyskamy pożądane rezultaty w stosunku do tych zagadnień, które dziś duszę naszą niepokoją, a które nam się tak szczególnie dla młodzieży wydają szkodliwemi. Zrywając z metodą przemilczania lub nawet potępienia, musimy dążyć do *przeniknięcia* i oto właśnie starałem się nakreślić linję syntetycz-

ną, która—zdaniem moim—tylko silniej jeszcze związać może dusze z najwyższemi jej zadaniami.

Zresztą — być może, tkwi w tym wszystkim t. zw. ryzyko. Ale zwracam uwagę (raz jeszcze) na całą drogę przygotowania poprzedniego. I sądzę, że kto z takiej atmosfery ideowo-uczuciowej zdolny będzie wynieść dla siebie szkodę psychiczną, taki—o takim poprostu nie warto mówić.

Andrzej Baumfeld.

Wychowanie płciowe

na III Międzynarodowym Kongresie Higjeny Szkolnej.

Wśród wielu spraw, które żywo zaprzątały umysły członków III Kongresu Higjeny Szkolnej, obradującego w Paryżu od 2 do 6 sierpnia 1910 r. trzy, jako w danej chwili najważniejsze wysunęły się na plan pierwszy i były rozpatrywane na posiedzeniach plenarnych i w poszczególnych sekcjach.

1. Kwestja lekarzy szkolnych.
2. Metody badania dzieci.
3. Wychowanie płciowe.

Ten ostatni temat wywołał największe może zainteresowanie i gorączkowe prawie rozprawy.

Obradujący nie chcieli poprzestać na ogólnikach i frazesach, żądali konkretnych wniosków, wskazówek, prowadzących do natychmiastowego działania. Napróżno przewodniczący wstrzymywał zapał, nazywając wciąż kwestję drażliwą i delikatną, radził odłożyć rozprawy nad nią do kongresu następnego lub zwołać specjalny, tej sprawie poświęcony. Zebrani, uważając sprawę za palącą, uznali konieczność wyczerpującego jej omówienia, zwołano dodatkową sesję w celu przedyskutowania wygłoszonych referatów, lecz, jak było do przewidzenia, ożywione debaty nie mogły rozstrzygnąć ani wyczerpać tak skomplikowanej kwestji, przyczyniły się jednak wielce do rozbudzenia czujności wychowawców, napiętnowały dosadnie powszechną lekkomyślność, z jaką traktowane bywają potężne czynniki, od których zależy często całe zycie, cała przyszłość młodzieży. Czyżby ta opłakana w skutkach obojętność płynęła z przyczyny, że najtrudniej jest mówić o grzechach własnych?

D. 4 sierpnia profesor na wydziale literackim Sorbony Gustaw Lanson zagaił posiedzenie ogólne usprawiedliwiając się, że wybór jego, przedstawiciela literatury, na przewodniczącego w obradach nad kwestjami zespolonemi z higjeną i medycyną objaśnić tylko można ścisłym związkiem, jaki zachodzi między życiem płciowym a literaturą: osią, koło której obracają się przeważnie utwory literackie, jest miłość. Można mieć nadzieję, że racjonalne wychowanie płciowe wywoła *przy końcu wieku bieżącego* wielką zmianę: wpłynie ono z jednej strony na kierunek twórczości powieściopisarzy i dramaturgów; z drugiej zaś zmieni gust czytelników, którzy, traktując naturalnie rzeczy naturalne, żądać będą innej, zdrowszej strawy, niż uprawiane dotąd z taką lubością—sceny erotyczne. Dodaćby należało, że zwrot ten *przed końcem wieku bieżącego* zapoczątkować winni rodzice i wychowawcy, strzegąc młodzież przed trucizną w postaci książek, rozbudzających wyobraźnię i popędy erotyczne.

Pierwszy referent dr. Chotzen z Wrocławia występuje ku zdziwieniu Francuzów jako zdecydowany zwolennik zupełnej czystości obu płci aż do chwili wstąpienia w stałe monogamiczne związki.

Ideał ten w świecie męskim dotąd przez nieliczne, tylko wybrane osiągnięty jednostki przyświecać ma stale wychowaniu dorastającej młodzieży, strzec ją od zboczenia z jedynej uczciwej drogi, i to nietylko z powodu egoistycznej o własne zdrowie obawy, lecz z pobudek wyższej moralno-społecznej natury.

Trudność zadania nie przestrasza wcale mówcy, przeciwnie, utwierdza go w przekonaniu, iż trzeba wytężyć wszystkie siły dla zapobieżenia złu, które przybiera coraz większe rozmiary.

Lecz nasuwa się pytanie, czy wychowawcy nie są bezsilni wobec instynktu tak przemożnego, iż zrywa często wszelkie hamulce, wszelkie pęta, prowadząc swą ofiarę w otchłań fizycznego i moralnego upadku?

Referent wierzy w siłę wychowania i nie waha się pod tym względem ani na chwilę. W lekkomyślnym zaniedbywaniu tak ważnej jego gałęzi, widzi on główne źródło gangreny, która od góry do dołu toczy organizm społeczny, wzywa lekarzy i nauczycieli, jako „pjonierów kultury“, by budzili sumienie ogółu, wykazywali konieczność

energicznej akcji w celu chronienia młodzieży od przepaści, która ją zdradliwie ku sobie ciągnie.

Instynkt płciowy nietylko na wrodzonych opiera się popędach, wielką rolę grają tu wpływy otoczenia, przykładu, pobudki zewnętrzne. Ślepemu instynktowi przeciwstawić może ręka doświadczonego wychowawcy siłę przyzwyczajeń i zasad, nabytych drogą stałego oddziaływania na rozum, uczucie a przedewszystkim na *wolę* wychowanka.

Granica wpływu kończy się tam, gdzie rozpoczynają się popędy nienormalne, wynaturzone instynkty, nie dające się ugiąć pod panowanie woli i poczucia moralnego.

Poza tą nieprzebytą granicą zwyrodnienia, młodzież normalna nie tylko może, lecz powinna być wychowywaną pod względem seksualnym; ciężkim wyrzutem ma prawo ona obarczyć swych opiekunów, gdy w przyszłości spadnie na nią cały ciężar konsekwencji ich lekkomyślnego niedbalstwa.

Obowiązek ten spada w równej mierze *na rodzinę* i *na szkołę*; nie spełniają go one jednak należycie. Nieumiejętność lub fałszywy wstyd zamykają usta rodzicom, szkoła zaś pochłonięta jedynie troską o *nauczanie* młodzieży, zbyt mało poświęca uwagi jej *wychowywaniu*. Potrzeby życia domagają się jednak coraz natarczywiej, by stała się instytucją prawdziwie wychowawczą, by współudział jej na tym jak i na innych polach wspierał i uzupełniał pracę rodziny, wskazując jej nieraz nowe drogi.

Główne podstawy wychowania płciowego powinien jednak położyć dom rodzinny.

W pierwszym dzieciństwie nosić ono może tylko ochronny, zapobiegawczy charakter.

Troskliwy opiekun usuwać będzie wszelkie wpływy, które mogą w duszy dziecka wzbudzić przedwczesne, niezdrowe popędy, rozwinąć wyobraźnię w niepożądanym kierunku. A we wpływy takie, niby drobne, nieznaczące więcej niż przypuszczamy, obfituje życie codzienne.

Ostrożność w rozmowach, żartach, które słyszą dzieci, nie należy do zwyczaju nawet inteligientnych rodzin.

Pierwsze pytania dziecka, zdradzające obudzoną w tym kierunku ciekawość—to hasło do rozpoczęcia okresu najtroskliwszych zabiegów wychowawczych, które trwać

mają przez całe dzieciństwo i młodość, aż do chwili, gdy dojrzały już człowiek potrzebuje jeszcze rady przyjaciela-wychowawcy. Ciągłe obcowanie członków rodziny pozwala zastosować przedsiębrane środki do wieku, usposobienia, cech indywidualnych dziecka, uchwycić najstosowniejszą chwilę, nadarzającą się okoliczność, by w sposób odpowiedni, *zgodny z prawdą*, objaśnić zjawiska dojrzewania, przyjścia na świat i t. d.

Z chwilą wejścia dziecka do szkoły, czyha nań pierwsze wielkie niebezpieczeństwo: rozmowy, żarty, co gorsza, często zły przykład i namowy kolegów, mogą zamącić czystość jego niewinnej duszy, fizyczne i moralne zdrowie na szwank narazić. Dziecko umiejętnie przez dom rodzicielski przygotowane ze wstrętem odepchnie od siebie rzeczy plugawe, z któremi nieraz zetknąć się musi.

Okres dojrzewania, sprowadzający wielkie zmiany, nietylko w ustroju fizycznym, lecz w sferze duchowej wychowanka, zasługuje na szczególną, nieustającą troskliwość.

Wszystkie uszlachetniające, etyczne czynniki składać się powinny na jeden potężny hamulec, który ujarzmiać będzie budzące się popędy, zwalczać pokusy i rozpalające wyobraźnię podniety.

Racjonalne kształcenie woli będzie tu dzielnym sprzymierzeńcem.

W tym okresie czasu młodzież jest szczególnie wrażliwą na oddziaływanie etyczne lub religijne, oddać więc nam tu ono może wielkie usługi, a równolegle z nim postępujące wpajanie zasad higjeny i obowiązków społecznych przyczyni się dzielnie do podniesienia ideału czystości na coraz wyższy pjedestał. Czyny dorosłego oprą się już o wyrozumowaną etykę płciową, wypływającą ze zrozumienia społecznej za swe czyny odpowiedzialności.

Wychowanie płciowe *w szkole*, opromienione tym samym ideałem i zmierzające do tego samego celu, inną jednak musi przybrać formę, innemi posługiwać się środkami. Wielka pod względem fizycznym i psychicznym różnorodność materjału, z jakim szkoła ma do czynienia utrudnia jej zadanie, każe często poprzestać na ogólnych wskazówkach, nie pozwalając wchodzić w szczegóły zjawisk płciowych.

Rodzinie więc szkoła zostawić musi znaczną część szczegółowych, wymagających indywidualnego traktowania, objaśnień, pomimo tego pozostanie jej tu obszerne pole do działania.

W pierwszym okresie nauki, odpowiadającym kursowi szkoły elementarnej, mniej więcej do 14 roku życia dziecka, oddziaływanie mieć będzie więcej pośredni, okolicznościowy charakter.

Rozumny, pedagogicznie wykształcony nauczyciel historji naturalnej nie poprzestanie na opisowej stronie zjawisk; wychodząc z biologicznego punktu widzenia, potrafi on doprowadzić do tego, by dzieci na podstawie analogji ze światem roślinnym i zwierzęcym doszły niepostrzeżenie same przez się do zrozumienia funkcji rozmnażania, jak również, by myślały i mówiły o nich w sposób prosty, naturalny, bez domieszki zabarwienia seksualnego. Cała umiejętność pedagogiczna nauczyciela powinna zmierzać do tego, by wykazać dzieciom wzniosłą, cudowną stronę zjawisk powstawania życia, obudzić w ich duszy podziw, uwielbienie, wykluczające wszelką myśl nieczystą.

Inne nauki dzielnie przyczynić się mogą do ugruntowania tak podniosłego nastroju. W pierwszym rzędzie nauczanie religijne respective moralne, które i obecnie dotyka tych kwestji, czyni to jednak w sposób niedostateczny. Przy wykładzie literatury i historji często nadarza się, zaniedbywana zwykle, sposobność szczepienia w młodych sercach ideałów etycznych, między któremi czystość i panowanie nad sobą poczesne zajmują miejsce. Z plastyczną wypukłością przedstawione osobistości, wcielające owe ideały żywo je wrażą w pamięć słuchaczy, a barwne słowa nauczyciela zasieją ziarno, które przez długie lata plon wydawać może.

W drugim okresie nauki szkolnej od lat 14 higjena płciowa stanie się punktem głównym, skupiającym wpływy wychowawcze.

Szkoły ludowe, zakłady średnie i wyższe wszystkie bez wyjątku obowiązane są stanąć do walki z groźnym wrogiem. Zanim uczeń rozpocznie samodzielne poza szkołą życie, musi mieć jasne pojęcie o czyhającym nań niebezpieczeństwie.

Lekcje *higjeny płciowej* powinny zaznajomić go dokładnie ze strasznemi skutkami chorób wenerycznych,

z nieubłaganym prawem dziedziczności, skazującej potomstwo w dalszych nawet pokoleniach na cierpienia, zwyrodnienie i śmierć przedwczesną.

Zdaniem mówcy, szkoły, które dotąd nie prowadzą systematycznego nauczania w tym kierunku, powinny bezwarunkowo zaprowadzić natychmiast kilkorazowe wykłady tak dla chłopców, jak dla dziewcząt nauki kończących.

Od lat kilku prowadzone w szkołach niemieckich nauczanie seksualne, cieszy się coraz większym powodzeniem, budząc wdzięczność nietylko rodziców, lecz i młodzieży. Tak samo rzecz się ma w Finlandji i niektórych krajach, gdzie wychowanie płciowe w szkołach ludowych znakomite wydaje rezultaty.

Higjeniczna strona wychowania powierzoną być musi lekarzowi-higjeniście.

Zgodnie z gólnie panującą na kongresie tendencją, referent zbyt silny nacisk kładzie na rolę *lekarza* w tej sprawie, zapomina jakby potrosze, że nie dokładna *wiedza*, lecz rozwinięte *poczucie moralne* ma tu największe znaczenie; co prawda wierzy on mocno, że rozumny lekarz potrafi postawić kwestję na szerszym, moralno społecznym gruncie, zlać wiadomości higjeniczne z całokształtem wpływów wychowawczych.

Zwolna w miarę jak nauczyciele nabierać będą odpowiedniego pod tym względem wykształcenia, całe nauczanie przejdzie w ich ręce; obecnie tylko w braku lekarza zastąpić go może starszy doświadczony nauczyciel.

Chcąc godnie spełnić trudne zadanie, wychowawcy powinni posiadać potrzebną do tego umiejętność: znać dokładnie budowę, rozwój i funkcje organów płciowych, rozumieć znaczenie popędów wrodzonych i nabytych, wpływ, jaki wywiera okres dojrzewania na pobudliwość nerwową i zdolność do pracy umysłowej.

Dla nauczyciela przygotowanie takie jest nieodbicie potrzebne, dla rodziców zaś—pożądane, choć do osiągnięcia trudne.

Większość rodziców nie przejęła się jeszcze należycie przekonaniem, że wychowanie domowe nie jest sprawą prywatną, że posiada ono wielką społeczną doniosłość, której lekceważyć nie wolno. Z drugiej strony równie naganną jest obojętność ogółu na kwestje wychowawcze,

a między innemi na tę, którą w tej chwili rozpatrujemy. Prasa, literatura, kółka oświaty ludowej powinny poświęcać jej więcej uwagi, budzić w matkach poczucie wielkiej wobec społeczeństwa odpowiedzialności.

Wychowywanie rodziców za pomocą stosownych zebrań, odczytów, to także jedno z zadań, które musi podjąć szkoła, w celu zapewnienia sobie rozumnego współdziałania wpływów domowych.

Mówca kończy, wyrażając życzenie, by władze szkolne wprowadziły bezzwłocznie wykłady pedagogiki i higjeny seksualnej do seminarjów nauczycielskich oraz kursy dopełniające tychże przedmiotów dla nauczycieli, spełniających już swe obowiązki.

W wielu miastach niemieckich Związki nauczycielskie gorąco zajęły się tą sprawą i nie zaniedbując popierania jej u władz szkolnych, urządzają na własną rękę wykłady dla swych członków. Prowadzone przez referenta we Wrocławiu kursy higjeny i pedagogiki płciowej dla nauczycieli płci obojga, cieszą się wielkim powodzeniem i wywołują stale objawy wdzięczności z ich strony.

Po ciężkiej nieco, choć gruntownej rozprawie profesora z Wrocławia, referent francuski dr. Doléris ożywił słuchaczy swą błyskotliwą, potoczystą mową, wnosząc jednak do słów poprzednika niewiele nowej treści. Rzecz „O wychowaniu płciowym za pomocą rodziny, nauki, higjeny i moralności“ mówca rozpoczyna od usprawiedliwienia rodziców, którzy mają wrodzoną niechęć do wkraczania „śmiałą stopą“ na teren tak „ślizki i delikatny“, przytacza słowa prof. Pinarda, który powodowany „atawistycznym“ (!) wstrętem do poruszenia tych drażliwych kwestji z własnemi synami, czuł się „wielce szczęśliwy“, mogąc pozostawić edukację ich w tym względzie zięciom—lekarzom.

Wobec tego mówca poprzestaje na żądaniu, by rodzice nie kłamali przed dziećmi, odpowiadali jasno i szczerze na ich pytania, nie rzucając sztucznej zasłony na zjawiska natury, które mówią same za siebie i nie wprowadzając sztucznej pruderji w stosunki rodzinne, gdzie bracia i siostry chowają się razem. Pożądanym jest, by matki udzielały koniecznych objaśnień córkom; ojciec — synom. W dalszym ciągu nauka odsłaniać będzie stopniowo przed

downnej tajemnicy miłości“ ręka „konowała“ chce swą ciężką i pedantyczną nauką zabić dziewiczość duszy, która jest nieocenionym skarbem.

Tout comme chez nous, u nas zwanych Francuzami północy, gdzie równie „ciężkie zarzuty,“ ściągnęły na siebie nieliczne „postępowe“ szkoły, próbujące „uświadamiać“ młodzież.

Fakty to w połączeniu z chwiejnym nastrojem znacznej części poważnego zgromadzenia paryskiego, dyskretne przemilczanie, obawa nazwania rzeczy po imieniu, dotknięcia ran bolesnych świadczą wymownie, jak palącą jest potrzeba rozpoczęcia racjonalnego wychowania płciowego w myśl dosłownie wziętej zasady: „lekarzu, ulecz samego siebie.“

Marja Laskowiczówna.

KRONIKA.

Pod adresem dyrektorów szkół naszych.

Miesiąc maj, pod wielu względami tak piękny, jest dla nauczycielstwa gorącym czasem „kampanji lekcyjnej.“ Niejednokrotnie nazywa się to mniej szlachetnie ale bodaj z większą słusznością — *jarmarkiem*. A naprawdę jest jeszcze gorzej. Rynek nauczycielski jest tak haniebnie urządzony, jak żaden inny, w stosunku nawet do najniższych posług i zajęć. Zapewne, ci, którzy już raz znajdują się w szkole, mają pozycję ułatwioną, o ile nie zostaną z niej zepchnięci, i o ile już nie mają dobrej marki w obiegu. Ale oto cały szereg nowych sił nauczycielskich, które z każdym rokiem w pięknym miesiącu maju stają do walki. Wierzyć się nie chce, że tak jest, ale tak jest naprawdę, iż ludzie ci skazani są na wędrówkę od szkoły do szkoły, od dyrektora do dyrektora, z nieśmiałym zapytaniem, czy też przypadkowo nie otwiera się w zakładzie miejsce i t. d. Wszyscy o tym wiemy, wszyscy przyznajemy, że to jest *poniżająca żebranina*—ale nic przeciw temu nie robimy. Rada przecież bardzo prosta: mamy aż dwa stowarzyszenia nauczycielskie; czyżby więc nie należało skłonić pp. dyrektorów, by z końcem każdego roku szkolnego wysyłali do obu stowarzyszeń *listę miejsc wolnych* i zażądali składania ofert do takiego i takiego czasu? Praktykuje się to mniej więcej w każdym cywilizowanym kraju i zawodzie, o ile niema jednej władzy centralnej, która takie sprawy załatwia. Żądamy zatym — i oczekujemy szybkiego rezultatu.

Ofiary na cele naukowe i oświatowe.

Ubiegłe dwa miesiące obfitowały w dary znaczne na cele nauki i oświaty polskiej.

Warszawskie Towarzystwo naukowe otrzymało od hr. Józefa Potockiego dar w postaci gmachu przy ul. Kaliksta pod Nr 8 wartości przeszło dwuch kroć. Szkoda, iż z okazji wręczenia tytułu własności odbyła się uroczystość, na której, sądząc ze sprawozdań pism codziennych, nie tyle świętowano tryumf nauki, ile hojność magnata. Między stroną darowującą a depozytarjuszami daru nie do przebycia panowała obcość. I z jednej i z drugiej strony starano się zamaskować ją frazesami, lecz fakt nie dał się ukryć nawet dla oka najmniej przenikliwego.

Tym niemniej czyn hr. Potockiego, taka jest siła uroku nazwiska i wielkiej fortuny, podziałał nadzwyczaj zaraźliwie. Jego śladem „posypały" się ofiary mniejsze i większe. Fundusze W. T. N. w ciągu kilku dni wzrosły o kilkadziesiąt tysięcy rubli.

Między innemi pani Zofja z Pohowskich Edwardowa Klugowa złożyła na rzecz W. T. N. rb. 50.000, pragnąc w ten sposób uczcić pamięć zmarłej swej siostry p. Aleksandry z Pohowskich Bernerowej, i wykonywając wolę zmarłej, która część swego majątku przeznaczyła na cel publiczny.

— Lwów otrzymał w darze od p. Jakóba Hermana dwie realności nowe i grunt wartości 200,000 koron, które mają być przeznaczone na bursę rzemieślniczą imienia fundatora dla wychowanków narodowości polskiej w połowie dla chrześcijan, w połowie dla żydów.

Interpelacja w sprawach szkolnych.

Na posiedzeniu Dumy państwowej w d. 22 b. m. posłowie polscy wnieśli do prezydjum Dumy państwowej interpelację do prezesa rady ministrów, oraz do ministra spraw wewnętrznych. Interpelacja ta brzmi, jak poniżej:

Na mocy art. 15 i 16 ustawy o środkach zachowania porządku i spokoju państwowego, gubernator miński d. 20 stycznia, jenerał-gubernator warszawski d. 1 lutego, gubernator kowieński d. 6 lutego, oraz jenerał-gubernator

kijowski, podolski i wołyński d. 9 lutego wydali szereg jednobrzmiących postanowień obowiązujących, które głoszą, co następuje:

1) Zabrania się oddawania za opłatą lub darmo lokali dla wspólnej nauki dzieci lub dorosłych, jeśli na nauczanie takie nie jest uzyskane pozwolenie w porządku, przez prawo ustanowionym, albo też, jeśli osoby, które zajmują się nauczaniem, nie posiadają wymaganych na to przez prawo świadectw.

2) Zabrania się współdziałania w urządzaniu nauczania niedozwolonego (p. 1) zapomocą środków pieniężnych i innych na ten cel przeznaczonych, bądź też pracę osobistą, jak również zakładanie lub pobudzanie innych do udziału w nauczaniu niedozwolonym (p. 1), jak również obecności na nim. Osoby, winne naruszenia tego postanowienia podlegają, w porządku administracyjnym, karze do *pięciuset rubli* albo aresztowi do *trzech miesięcy.*

Wskazane postanowienia obowiązujące dotyczą tego rodzaju postępków i stosunków, które z charakteru swego bynajmniej nie dotyczą sfery, jakie prawo zakreśla postanowieniom obowiązującym nawet przy ochronie wzmocnionej. Na mocy ustawy o środkach zachowania porządku państwowego i spokoju społecznego (Zbiór praw t. XIV, ustawy o uprzedzaniu i zapobieganiu zbrodniom, dod. 1 do art. I, uw. 2) wydawanie postanowień obowiązujących oraz wyznaczanie za ich naruszanie kar w porządku administracyjnym nadane jest naczelnikowi administracji jedynie co do tego, co się tyczy zapobiegania naruszeniu porządku społecznego i bezpieczeństwa publicznego, do sfery tej jednak nauczanie, oczywiście, nie należy. Ponieważ zaś prawo wspomniane nie może być interpretowane w sensie rozciągłym, przeto przytoczone postanowienia obowiązujące jen.-gubernatorów warszawskiego i kijowskiego, oraz gubernatorów mińskiego i kowieńskiego przekroczyły zakres ich władzy legalnej.

Jeszcze bardziej jawne naruszenie zakresu władzy polega tu na tym, iż, na mocy przytoczonych wyżej postanowień obowiązujących, na rozstrzygnięcie administracyjne wskazane są sprawy, które według prawa rozstrzygane są w drodze sądowej, i które tylko przy istnieniu ochrony nadzwyczajnej, nie zaś wzmocnionej (p. 3 art. 26 ustawy o środkach zachowania porządku państwowego

i spokoju publicznego) mogłyby być wyjęte z pod kompetancji sądów zwykłych i poddane władzy administracyjnej.

Tymczasem w gubernjach wskazanych niema ochrony nadzwyczajnej, i dlatego obowiązywać powinno prawodawstwo istniejące. Prawodawstwo to wręcz przewiduje przypadki nieprawnego nauczania, sprowadzając je do faktów: a) otwarcie zakładu naukowego bez zezwolenia rządu (art. 1040 i 1050 kod. karnego) i b) spełniania obowiązków nauczyciela w szkole lub w domu prywatnym bez posiadania odpowiedniego świadectwa nauczycielskiego, za co podlegają odpowiedzialności zarówno ci, którzy uczą nieprawnie, jak również osoby, które przyjęły ich na nauczycieli do swego zakładu naukowego, albo do swego domu (art. 1051 i 1052 kod. kar., zaś dla gub. Królestwa Polskiego art. II dod. VI do art. 168 tegoż kodeksu oraz art. 3772 i 3872 ustaw instytucji naukowych i zakładów naukowych cz. I t. XI zbioru praw).

Sprawy o takie naruszenie prawa, i, w szczególności, sprawy o nielegalne otwieranie i utrzymywanie zakładów naukowych (według art. 1049 i 1050) podlegają juryzdykcji sądów (art. I ust. Z. N. i art. I k. k.).

Postanowienia obowiązujące jenerał-gubernatorów warszawskiego i kijowskiego oraz gubernatorów mińskiego i kowieńskiego bez podstawy prawnej, przeciwnie wbrew prawu (art. I i 1215 ustawy o procedurze karnej) stawią sprawy takie poza ogólnym porządkiem odpowiedzialności sądowej i zupełnie dowolnie poddają je decyzji władz administracyjnych i dlatego stanowią jawne przekroczenie zakresu władzy, określonej w art. 426 t. II rozdziału III ogólnej ustawy.

Niemniej jawne naruszenie prawa zawiera się i w treści wspomnianego postanowienia obowiązującego, gdyż jego treść znajduje się w sprzeczności z istniejącemi przepisami prawnemi, zarówno co do pojęcia czynności zakazanych, jak i co do rozmiarów ustanowionej za nie odpowiedzialności.

Zgodnie z istniejącemi prawami karnemi i stosownie do obowiązujących w Król. Polskim i w kraju zachodnim postanowień karnych ustaw szkolnych (art. 3772 i 3872), za wszystkie, przewidziane w nich wymienione wyżej przypadki nauczania nielegalnego ustanowione są wyłącznie kary pieniężne, przyczym np. za nielegalne otwarcie szkoły

na wsi określona jest kara nie wyższa ponad 5 rb., za spełnianie zaś, bez odpowiedniego świadectwa, obowiązków nauczyciela—nie wyżej ponad 75 rb. Tymczasem postanowienie obowiązujące dowolnie podwyższa wysokość określonych w prawie kar do 500 rb. (t. j. w pewnych wypadkach powiększa je stokrotnie), prócz tego zaś — wprowadza obcą prawu, co do czynów podobnych, karę przez pozbawienie wolności w formie aresztu do trzech miesięcy. Tym sposobem, wymienione postanowienia obowiązujące, zmieniając zupełnie i niepomiernie podwyższając określone w prawie kary, wydane zostało nie w celu dokładniejszego wypełnienia praw istniejących, co właściwie stanowi cel postanowienia obowiązującego, lecz, przeciwnie, gwoli samowolnemu ze strony władz administracyjnych korygowaniu istniejącego prawa, którego postanowienia zostały tedy zmienione wolą jenerał-gubernatorów i gubernatorów.

Wreszcie, naruszenie prawa dopuszczone było przez postanowienie obowiązujące i przy określeniu samej istoty wzbranianych przez nie czynów. Wyżej wskazano już te przypadki nauczania nieprawnego, które uważane są za wzbronione i podlegają karze według praw istniejących i wśród których niema „nauczania wspólnego.“ Tymczasem postanowienie obowiązujące jen.-gubernatora kijowskiego i warszawskiego, oraz gubernatorów mińskiego i kowieńskiego, bodaj głównie skierowane są przeciw wzbronionemu nauczaniu wspólnemu, rozszerzając tym sposobem ustanowione w prawodawstwie karnym pojęcie o nieprawnie istniejących zakładach naukowych. Już samo takie rozszerzenie przez administrację prawodawstwa karnego poza zakres istotnego ich sensu jest naruszeniem porządku prawnego. Mamy tu jednak coś bardziej jeszcze poważnego. Chodzi o to, iż dawniej w kraju zachodnim i w gubernjach Królestwa Polskiego istniały przepisy tymczasowe co do kar za nauczanie tajne. Pierwotnie, 3 kwietnia 1892 r. (Zbiór rozp. rząd. 1892 art. 406) przepisy te wydano tylko dla kraju zachodniego, a następnie, wskutek starań jenerał-gubernatora warszawskiego rozszerzono na Królestwo Polskie na mocy Najwyżej zatwierdzonego 26 maja 1900 r. postanowienia komitetu ministrów.

Przepisy te, które weszły z czasem do art. 1,052

kod. kar. (dalszy ciąg dod. 1895), do uwagi do art. II, dodatku VI do art. 168 tegoż kodeksu, oraz do oddziału XI dodatku do art. 1,214 U. P. K. (wyd. 1892 r.). ustanowiły kary administracyjne za utrzymywanie szkół bez pozwolenia rządu, jak również za wspólne, bez zezwolenia rządu, nauczanie dzieci kilku rodzin, albo też obcych osób dorosłych. Tak więc przepisy z r. 1892 zastosowano do tych czynów, które obecnie stały się objektem zakazu i kar we wspomnianych postanowieniach obowiązujących.

Ale przepisy z r. 1892 obecnie już są skasowane przez Najwyżej zatwierdzone d. 24 sierpnia 1906 r. postanowienie rady ministrów, która wydała to prawo na podstawie art. 87 praw zasadniczych państwowych i która przyznała tedy nadzwyczajną konieczność i nagłość skasowania wymienionych kar administracyjnych za nauczanie wspólne.

Należy wziąć przytym na uwagę, iż Rada ministrów, kasując surowe kary za nauczanie tajne w gubernjach polskich, zachodnich, uznała, iż są one sprzeczne z ukazem Najwyższym z d. 17 kwietnia 1905 r., z dziennikiem komitetu ministrów co do nauczania religji wyznań innowierczych w języku ojczystym i z ukazem Najwyższym z d. 1 maja 1905 r. co do wykładów języka polskiego i litewskiego w tych miejscowościach, gdzie większość ludności należy do narodowości litewskiej i polskiej, wreszcie z rozkazem Najwyższym z d. 22 kwietnia 1906 roku co do dopuszczenia wykładów języka polskiego dla życzących sobie tego.

Zauważyć również należy, iż Ukaz Najwyższy z d. 17 kwietnia 1905 r., Dziennik komitetu ministrów poświęcony jest spełnieniu Woli Najwyższej, wyrażonej w p. 6 Imiennego Ukazu Najwyższego z d. 12 grudnia 1904 r. co do zachowania tolerancji w rzeczach wiary, Ukaz zaś Najwyższy z d. 1 maja 1905 r. powołuje się również na Ukaz Najwyższy z d. 12 grudnia 1904 r., mianowicie na punkt 7 co do usunięcia pewnych praw, ograniczających obcoplemieńców i mieszkańców pewnych miejscowości poszczególnych.

Tak więc, z woli prawa skasowane są kary administracyjne za nauczanie tajne.

Tymczasem władza administracyjna uważa się za wyższą od władzy prawodawczej. Władza prawodawcza

skasowała prawo wyjątkowe; na mocy zaś rozkazów jenerał-gubernatorów i gubernatorów zmartwychwstało ono w formie postanowień obowiązujących.

Takie naruszenie prawa przez władzę wykonawczą, taki tryumf postanowienia administracyjnego nad prawem, nie da się, oczywiście, pogodzić ani z art. 84, 91 i 122 praw zasadniczych (wydanie z r. 1906, ani z punktem I ukazu Najwyższego z d. 12 grudnia 1904 r., który rozkazał, „aby nienaruszalne spełnianie prawa uważane było za najpierwszy obowiązek wszystkich władz i instytucji.“

Na podstawie przytoczonego powyżej i na podstawie art. 33 i 40 ustawy Dumy państwowej, proponujemy Dumie państwowej, aby zwróciła się do prezesa Rady ministrów i do ministra spraw wewnętrznych z interpelacją, czy mu wiadomo, iż jenerał-gubernator warszawski i kijowski oraz gubernatorowie miński i kowieński wydali przytoczone powyżej postanowienia obowiązujące, wbrew prawu, i czy zamierza on w danym przypadku przywrócić siłę prawu.

Nowe towarzystwo badań nad dziećmi.

Krakowskie Ognisko nauczycielskie, nie chcąc pozostawać w tyle za postępem wiedzy, utworzyło sekcję pedologiczną badań nad dziećmi. Idąc za inicjatywą dr. Henryka Kanarka w dwu posiedzeniach ukonstytuowała się sekcja i wybrano wydział. Nauczycielstwo z zapałem wzięło się do dzieła. Podjęło pracę najpierw obznajmienia się z nowoczesnym ruchem przez pisma i książki pedologiczne, przez referaty, wygłaszane na posiedzeniach. W związku z kongresem tegorocznym pedologji w Brukseli uchwalono starać się o subwencję Rady miejskiej i Rady szkolnej krajowej na wyjazd delegacji oraz na wysłanie kilku członków na kursy pedologiczne do Brukseli lub Warszawy.

Badania przystępne postanowiono rozpocząć w najbliższych miesiącach, dlatego na każdym posiedzeniu przedstawiony będzie plan pracy. Sekcja ma urządzić cykl odczytów z dziedziny współczesnej pedagogji, w którym współudział obiecali: Dr. Zygmunt Bujakowski, Zofja Szybalska, insp. Tadeusz Łopuszański, Dr. Henryk Kanarek, Dr. Marjan Odrzywolski i inni.

Dwa pierwsze referaty wygłosił Dr. Henryk Kanarek, w których zapoznał z ogólnym ruchem pedologicznym i z metodami badań inteligiencji. Po każdym była ożywiona dyskusja, w której udział brały także osoby z poza sfer nauczycielskich. Tak Dr. Bujakowski przedstawił system badania inteligiencji metodą Rossolinowa.

W skład wydziału wchodzą: przewodniczący: Dr. Henryk Kanarek; sekretarki: Marja Majewicz, Zofja Szybalska, skarbnik: Roman Sowa; bibljotekarz: Kazimierz Sałustowicz.

Towarzystwo szkoły nauk społeczno-politycznych w Krakowie zamierza w semestrze zimowym 1911/1912 w czasie od października do marca zorganizować szereg wykładów w Krakowie.

Program tymczasowy obejmuje następujące przedmioty:

Dział I. Ekonomja i polityka społeczna.

Dr. R. Beres: Produkcja i konsumcja Galicji (6 godzin).

Prof. Dr. Fr. Bujak: Etapy rozwoju ekonomicznego w XIX stuleciu (6 godzin).

Dr. L. Caro: Emigracja i osadnictwo (3 godziny).

Dr. Z. Gargas: Historja ekonomji w Polsce przed wiekiem XIX (4 godziny).

Dr. Z. Golińska-Daszyńska: Dzieje ekonomji w Polsce w XIX stuleciu (6 godzin).

Dr. A. Gross: Kwestja mieszkaniowa (4 godziny).

Z. Heryng: Metodologja nauk społecznych (16 godzin).

Z. Heryng: Teorja i praktyka ubezpieczeń (10 godzin).

Prof. A. Krzyżanowski: Współczesny ustrój pieniężny i jego zasady (6 godzin).

L. Kulczycki: Syndykalizm (3 godziny).

K. Stefański: Współczesne stosunki ekonomiczne Królestwa Polskiego (6 godzin).

Dr. Fr. Stefczyk: Znaczenie i warunki rozwoju kooperatyw (4 godziny).

W. Studnicki: Ameryka i Europa. Zarys ekonomiczno-społeczny (10 godzin).

Stosunki polityczne i ekonomiczne w W. Księstwie Poznańskim.

Kwestja agrarna [1])

Dział II. Prawo i socjologja.

Wł. Dawid: Psychologja społeczna (16 godzin).

Dr. J. Gertler: Samorząd krajów, miast i gmin (10 godzin).

Dr. Z. Golińska-Daszyńska: Demografja. Rozwój ludności w XIX wieku (10 godzin).

Dr. Wł. Gumplowicz: Państwotwórcze procesy dziejowe. (Historja walk niepodległościowych XIX wieku. (10 godzin).

Dr. W. Jodko: Z dziedziny prawa państwowego (4 godziny).

K. Srokowski: Historja i technika dziennikarstwa (10 godzin).

L. Wasilewski: Kwestja ruska (10 godzin).

Socjologja.
Nauka o państwie.
Nauka o podatkach.
Prawo prasowe.
Parlamentaryzm i jego dzieje.
Poseł, jego prawa i obowiązki. [2])

Dział III. Historja polityczna i historja cywilizacji.

W. Feldman: Franciszek Smolka i Florjan Ziemiałkowski. Kartka z historji Galicji i Austrji (5 godzin).

B. Limanowski: Z dziejów emigracji polskiej XIX wieku (2 godziny).

L. Krzywicki: Historja kultury polskiej do końca XVIII stulecia (10 godzin).

Dr. F. Perl: Historja socjalizmu w Polsce (8—10 godzin).

J. Piłsudzki: Historja militarna powstań polskich (10 godzin).

Dr. M. Stępowski: Organizacja oświaty u nas i u obcych (4 godziny).

---

[1]) Nazwiska prelegientów będą później podane.
[2]) Nazwiska prelegientów będą później ogłoszone.

W. Studnicki: Rosja i jej antagoniści (6 godzin).

St. Szpotański: Pisarze polityczni polscy na emigracji (10 godzin).

Odrodzenie Czech. [1])

Dział IV. Życie publiczne.

Prócz powyższych wykładów systematycznych odbywać się będą praktyczne ćwiczenia wymowy i prowadzenia obrad w szeregu wieczorów dyskusyjnych. Roztrząsane będą przy tym kolejno następujące tematy z życia publicznego: Kwestja obrony kresów, kwestja żydowska, kwestja kobieca, kwestja drożyzny, kwestja alkoholizmu i t. p.

Nazwiska kierowników ćwiczeń będą później podane.

Opłata za wykłady pobierana będzie w stosunku do ilości godzin, a im więcej godzin będzie opłaconych, tym cena za godzinę będzie niższą. I tak: za 10 godzin wykładów 5 kor. Za 30 godzin 10 kor. Za 50 godzin 20 koron. Za 100 godzin 30 kor. Wstęp na 1 wykład 1 koronę. Wszyscy słuchacze muszą przystąpić do Towarzystwa w charakterze członków. (Wkładki wynoszą: członek założyciel płaci 200 koron jednorazowo, członek wspierający 20 koron rocznie, członek zwyczajny 1 koronę miesięcznie). Warunki te są tymczasowe i Zarząd Towarzystwa zastrzega sobie prawo zmiany w razie konieczności.

Adres Towarzystwa: Dr. Juljan Gertler, Kraków, Florjańska 31.

W sprawie termometrów lekarskich.

Otrzymaliśmy od p. Kalinowskiego, kierownika pracowni fizycznej przy Muz. Przem. i Roln. odezwę następującą:

Ciekawy i doniosły komunikat w sprawie termometrów lekarskich ogłosiła najwyższa instytucja niemiecka, powołana do pieczy nad wartością przyrządów fizycznych i technicznych—Physikalisch-Technische Reichsanstalt.

Oto, jak się okazuje, konkurencja handlowa była powodem ciągłego obniżania cen termometrów lekarskich, co pociągnęło za sobą coraz mniejszą sumienność w wy-

---

[1]) Nazwisko zaproszonego prelegienta z Pragi będzie później podane.

konaniu tych przyrządów. Wyżej wymieniona instytucja wystąpiła wobec tego z wnioskiem, aby ze względu na znaczenie termometru lekarskiego w praktyce leczniczej, i na możliwe szkody, jakie pociągnąć może za sobą niedokładność tego przyrządu, sprawdzanie jego w odpowiedniej instytucji było *rzeczą obowiązującą przez prawo*. Wniosek ten, skierowany do kanclerza Rzeszy, wywołał zwrócenie się rządu centralnego do rządów poszczególnych państw niemieckich, w celu wyświetlenia sprawy. Pierwszym krokiem tych rządów był rozkaz sprawdzenia wszystkich termometrów, używanych w zakładach leczniczych. Po sprawdzeniu 2624 termometrów okazało się, że 59% tych termometrów do użytku się nie nadaje. Wobec tego oczekiwane jest przeprowadzenie prawa, zakazującego handlu termometrami niesprawdzonemi. Tymczasem zaś we wszystkich prawie państwach niemieckich już zostało zakazane w zakładach leczniczych posługiwać się termometrami niesprawdzonemi.

Ciekawe są cyfry, cytowane w tym komunikacie. Ogółem w Niemczech rozchodzi się rocznie około 200000 termometrów lekarskich, przez instytucję zaś, która przyrządy te sprawdza, przeszło w 1909 — 49841, a w 1910 r.—106812. Świadczy to, że w Niemczech, bądź co bądź, dbają o posługiwanie się sprawdzonemi termometrami, a pomimo to tyle jest termometrów wadliwych w użyciu.

Cóż tedy powiedzieć o naszych stosunkach? O liczbie puszczanych rok rocznie w obieg termometrów można wnosić w przybliżeniu tylko z danych, przytoczonych przez Niemcy, co zaś do sprawdzenia, najwyższa liczba sprawdzonych termometrów w jedynej u nas instytucji—Pracowni Fizycznej Muzeum Przemysłu i Rolnictwa — wyniosła w roku ubiegłym 26!

Sprawa termometrów lekarskich jest powszechnej doniosłości. Oby u nas nareszcie zrozumiane zostało twierdzenie, że kupowanie termometrów niesprawdzonych jest tylko wyrzucaniem pieniędzy, a co gorzej posługiwanie się niemi narażaniem na poważne szkody zdrowia. Przypuszczam, że w tej sprawie dużo mogłoby zrobić Stowarzyszenie lekarskie, wprowadzając przez członków swoich w szerokich warstwach zasadę nieposługiwania się termometrami niesprawdzonemi w instytucjach specjalnie do tego powołanych. Naturalnie, świadectwa, wystawiane przez samą

firmę wypuszczanym przez nią termometrom, nie mogą być uważane za wystarczające, nie może bowiem nikt sam sobie świadectw wystawiać.

Nekrologja. Dnia 16 kwietnia r. b. przeżywszy lat 67, zmarł w Wołominie **Władysław Gosiewski**, magister nauk fizyczno-matematycznych, doktór filozofji, członek Akademji Umiejętności w Krakowie, członek Warszawskiego Towarzystwa Naukowego, a przedewszystkim jeden z tak nielicznych uczonych polskich, o których szersza publiczność dowiaduje się dopiero wtedy, kiedy już odchodzą na zawsze.

Podobnie jak niedawno zmarły Nałkowski, nie dostąpił Gosiewski zaszczytów katedry. Zamiast oświecać swym ogniem umysły, kontrolował buchalterję Towarzystwa Kredytowego m. Warszawy.

Nie czujemy się powołani do oceny jego prac i znaczenia naukowego. Tutaj zaznaczamy tylko żal z powodu straty, jaką poniosła nauka polska.

Sprawozdanie Zarządu Głównego P. Z. N.

za rok 1910—1911.

W roku sprawozdawczym, podobnie jak w roku ubiegłym, Zarząd Oddziału Warsz. P. Z. N. odbywał posiedzenia łącznie z Zarządem Głównym Związku, a to z powodu, że do Zarządu Oddziału wchodziły te same osoby, które należały do Zarządu głównego, a co ważniejsza, działalność Związku redukowała się głównie do działalności Oddziału Warszawskiego.

Urzędy w Związku podzielone były jak następuje: W Zarządzie Oddziału Warszawskiego: p. A. Drogoszewski—prezes, p. Rzymowski —sekretarz, p. Sempołowska—skarbnik, p. Szczepaniakowa—zastępca.

W Zarządzie głównym p. A. Drogoszewski—prezes, p. Rzymowski—sekretarz, p. K. Gnoiński—skarbnik. Członkowie zwyczajni: p. Moszczeńska, p. Sempołowska, p. Supronowicz, p. Machnicka, p. Łempicka, p. Czaplicka, p. Pożaryski.

Ponieważ p. Sempołowska, p. Czaplicka, p. Pożaryski nie mogli uczestniczyć w sprawach Zarządu, zaproszono do współpracownictwa p. Szpilereinową, p. Grabowskiego i p. Drzewieckiego, jako kierownika literackiego „Nowych Torów.“

Stanowisko sekretarza objął p. Gnoiński, wobec czego księgami kasowemi zajęła się p. Łempicka.

Do Komisji rewizyjnej weszli: p. Kalinowski, p. Krynicki, p. Łaganowski, p. Świętochowski i p. Jakóbowski.

W czasie od 12/VI 1910 do 20/V 1911 roku sprawy Związku dają się ugrupować w następujący sposób.

Zarząd P. Z. N. dążył do możliwego zbliżenia między sobą i zainteresowania członków Związku. W tym celu organizował odczyty, sekcje połączone i zebrania towarzyskie z mniejszym lub większym powodzeniem. Ruch w Związku naogół był znacznie żywszy. Przybyło sporo nowych członków, a także uformował się Oddział Związku w Siedlcach, wobec czego Związek liczy obecnie 4 oddziały: Warszawski, Lubelski, Suwalski i Siedlecki.

Wystąpienia Związku na zewnątrz zdarzyły się w roku sprawozdawczym w następujących wypadkach:

a) Związek wysłał depeszę w dniu pogrzebu Konopnickiej i urządził poranek w sali Filharmonji dla młodzieży, poświęcony pamięci Konopnickiej.

b) Wziął udział in corpore w pogrzebach Brzezińskiego i Nałkowskiego.

Z inicjatywy Związku uczczenia pamięci Nałkowskiego powstał następnie w szerszym gronie uproszonych osób projekt wydawnictwa prac zmarłego uczonego.

W roku sprawozdawczym Związek urządził kilka odczytów: p. Belmonta o Konopnickiej, p. W. Makowskiego także o Konopnickiej, w formie słowa wstępnego na poranku, zorganizowanym dla młodzieży, dwa odczyty o zarazie morowej Dra Karwackiego. Odczyty nie miały większego powodzenia, niektóre z nich dały deficyt.

Działalność Sekcji podana będzie w oddzielnych sprawozdaniach; Sekcje rozwijały się pomyślnie. Została zorganizowana nowa Sekcja filozoficzno-psychologiczna.

Pozatym, podobnie jak w roku ubiegłym, oprócz poszczególnych, odbył się szereg zebrań Sekcji połączonych, na których wygłosili referafy: pp.: Korczak, Mincer, Sujkowski, Chodecki, a także kilka zebrań towarzyskich.

Związek organizował szereg wykładów p. Grabowskiego i p. Szycówny o elementarnym nauczaniu arytmetyki i czytania.

Ruch członków. — W roku sprawozdawczym wykreśliło się ze Związku osób 17; przybyło nowych członków 39, czyli ilość członków wzrosła o 22.

Wydawnictwa Związku. Wobec ciężkich warunków materjalnych, Związek ograniczył się wydawaniem Nowych Torów, zapraszając na kierownika literackiego p. K. Drzewieckiego, który objął od N. roku kierownictwo N. T. Jednocześnie Zarząd robił starania o rozsprzedanie pozostałości z wydawnictw dawniejszych.

Bibljoteka Oddziału Warszawskiego z powodu katalogowania została otwarta dopiero w r. b. 1911.

Biuro pośrednictwa doprowadziło w roku szkolnym 1910/11 do skutku umowy w 21 wypadkach. W tej liczbie było 9 posad w szkołach męskich z pensją wyżej 1000 rubli rocznie, 3 posady nauczycielek prywatnych i 9 korepetycji.

SPRAWOZDANIE

z działalności Oddziału Lubelskiego Polskiego Związku Nauczycielskiego za czas od 1 października 1910 roku do 1 maja 1911 r.

Na początku okresu sprawozdawczego Oddział liczył 28, w końcu—26 członków. Zmniejszenie się ilości członków w porównaniu z rokiem poprzednim (40 człon.), spowodowane wyjazdem wielu nauczycielek i nauczycieli z Lublina, odbiło się ujemnie na działalności Oddziału.

W październiku r. z. obrano nowy Zarząd w osobach pp. Supronowicza, Gawdzika, Muszkata i Swierczewskiego. Zebrań w okresie siedmiomiesięcznym odbyło się pięć. Prócz spraw bieżących, na każdym z nich roztrząsano jakąś sprawę ogólniejszego znaczenia. Dwie zwłaszcza sprawy ściśle ze sobą związane specjalnie interesowały członków Oddziału: 1) utrwalenie i poprawa bytu ekonomicznego nauczycieli i 2) zjednoczenie nauczycielstwa. Pierwsza z tych spraw była przedmiotem referatu p. Supronowicza i została przekazana Zarządowi Głównemu P. Z. N. Zjednoczenie nauczycielstwa (na gruncie ekonomicznym) stale uważano za rzecz konieczną i niezbędną, niestety bezskutecznie. W końcu roku raz jeszcze wypowiedziano się w tej sprawie podczas dyskusji nad projektem zlania się P. Z. N. ze S. N. P., przyczym połączenie to uznano za niepożądane, natomiast wysunięto projekt utworzenia ogólno-nauczycielskiej organizacji o charakterze czysto ekonomicznym.

Zgon Wacława Nałkowskiego uczczono referatem o jego działalności i złożeniem 11 rb. na wydawnictwo jego dzieł.

Urządzono odczyt p. Rutkowskiego p. t. „Półwysep Helski (z kaszubskiego brzegu)“, który zyskał nader pochlebną ocenę w prasie miejscowej i—na żądanie grona rodziców—został powtórzony specjalnie dla młodzieży.

Koncert na niezdolnych do pracy nauczycieli, urządzony staraniem Oddziału, dał 113 rb. 64 k. czystego dochodu. Suma ta zasiliła fundusz, z którego Oddział udziela stałych zapomóg kilku niezdolnym do pracy nauczycielkom.

W końcu roku sprawozdawczego utworzono dwie sekcje: pedagogiczną i przyrodniczo-matematyczną, które jednak działalność swoją będą mogły rozpocząć na dobre dopiero z początkiem przyszłego roku szkolnego.

Słabsza w porównania z zeszłym rokiem działalność Oddziału tłumaczy się po części przyczyną wyżej podaną, po części — ogólną apatją społeczeństwa, która odbiła się na wszystkich stowarzyszeniach, wreszcie—przepracowaniem członków Oddziału wogóle, a członków Zarządu w szczególności.

SPRAWOZDANIE

z Oddziału Siedleckiego P. Z. N.

Dnia 6 kwietnia r. b. odbyło się zebranie organizacyjne Oddziału Siedleckiego P. Z. N., na którym dokonano wyboru Zarządu, do którego weszły osoby następujące: Zygmunt Michałowski, Mieczysław Asłanowicz oraz Oktawjan Zagrobski—na zastępcę obrano Zofję Zagrobską. Do Oddziału zapisało się na razie 35 osób.

Pozatym został uskuteczniony podział na sekcje: 1) pedagogiczną, 2) wychowania przedszkolnego, 3) języka i literatury polskiej, 4) języków obcych, 5) historyczno-społeczną, 6) matematyczno-przyrodniczą. Polecono poszczególnym, wyznaczonym przez zebranie osobom, zorganizować niezwłocznie po ferjach Wielkanocnych Sekcje.

Dotychczas wyznaczono pierwsze posiedzenie Sekcji matematyczno-przyrodniczej na dzień 11 maja z referatem p. Zagrobskiego „O nauczaniu początkowym arytmetyki według metody dra Lay'a."

Zarząd Oddziału sądzi, iż do wakacji uda się zorganizować wszystkie sekcje.

Wobec niewyjaśnionej sytuacji całego szeregu osób personelu nauczycielskiego—o rozpoczęciu w sekcjach konkretnej roboty nie może być na razie mowy. Praca planowa w Sekcjach zapewne zacznie się dopiero na jesieni na początku przyszłego roku szkolnego.

Sprawozdania z Sekcji Oddziału Warszawskiego

a) Sekcja języka polskiego.

Na posiedzeniach Sekcji języka polskiego w r. 1910/11 wygłoszono szereg referatów, dotyczących literatury, stylistyki i językoznawstwa. Niektóre referaty miały charakter kształcący, inne zaznajomiły członków sekcji z pracą podjętą, przez grono nauczycieli nad nowym podręcznikiem szkolnym do historji literatury polskiej od r. 1795. Metoda pracy przedstawiona została na szeregu przykładów przez pp. Drogoszewskiego (o Woroniczu), Komarnickiego (o Goszczyńskim) i Kridla (o Mickiewiczu). W opracowaniu

podręcznika prócz wyżej wymienionych biorą udział: pp. Brodzki i Starzewski.

Z dziedziny literatury wygłosili prócz tego referaty: p. Lewinowa: „Bolesław Smiały“ i „Skałka“ Wyspiańskiego, oraz p. Komarnicki: „Kolorystyka Słowackiego.“

Z działu stylistyki p. Wóycicki wygłosił 3 referaty, a mianowicie: „Wiersz jako całość,“ „Rym“ i „O zwrotce.“

P. Szober zdał sprawozdanie z książki p. Komarnickiego „Stylistyka Polska“; p. Komarnicki mówił „O wypracowaniach w języku ojczystym i o dyspozycjach.“

W dziale językoznawstwa pp. Szober i Słoński zdawali sprawozdania; pierwszy z pracy prof. Łosia: „Stosunek zdania do innych typów morfologicznych“, drugi z książki Brugmanna: „Das Wesen der lautlichen Dissimilationen“. Nadto p. Szober wygłosił jeszcze 2 referaty z dziedziny ortografji polskiej: I. Rys historyczny ortografji. II. Metodyka ortografji w szkole.

Na jednym z zebrań Sekcji uchwalono ponowne odbywanie posiedzeń wspólnych z Sekcją jęz. polskiego przy Stowarzyszeniu. Zgodnie z tym wszystkie referaty, począwszy od 9/III r. b. odczytane zostały w obecności członków Stowarzyszenia.

---

b) Sekcja przyrodniczo-matematyczna.

Sekcja w okresie sprawozdawczym odbyła 7 posiedzeń. Na przewodniczącego Sekcji wybrano p. Pożaryskiego.

Na posiedzeniach wygłoszono następujące referaty:

1) p. Feldblum: „O ważności metod praktycznych w nauczaniu arytmetyki“;

2) p. Pożaryski: „O mierzeniu światła“;

3) p. Hantower: „O biochemicznym znaczeniu prac d-ra Ehrlicha“;

4) p. Pożaryski: „O leczniczych własnościach preparatu 606“;

5) p. Michalski: „O metodyce wykładu chemji w szkole średniej“;

6) p. Gnoiński: „O programie propedeutyki fizyki i chemji“;

7) p. Haberkantówna: „O wykładzie nauk biologicznych w szkołach średnich“;

8) p. Borowiecka: „O traktowaniu w wykładzie t. zw. liczb mianowanych“;

9) p. Pożaryski: „O technice doświadczeń fizycznych w szkole średniej“;

10) p. Pożaryski: „O postępach w technice oświetlenia elektrycznego“;

11) p. Hantower: „O połączeniach metali z wodorem“:

Każdy z referatów wywoływał ożywioną dyskusję.

Osób bywało przeciętnie 15.

---

c) Sekcja pedagogiczna.

W roku szkolnym 1910/11 sekcja pedagogiczna odbywała posiedzenia mniej więcej co dwa tygodnie. Uczestniczyło w nich 40—50 osób przeciętnie.

Dnia 30/X p. Julja Bernsteinowa mówiła o Elementarzu Falskiego, poczym nastąpiła ożywiona dyskusja. W końcu dokonano wyborów z wynikiem następującym: na przewodniczącą powołano p. Janinę

Mortkowiczową, na wice-przewodniczącą — p. Stefanję Sempołowską, na sekretarkę p. Hannę Dembowską.

Dnia 8/XI p. Kurtz wygłosił referat o „Samokształceniowym seminarjum nauczycielskim". Drugim punktem porządku dziennego było odczytanie przez p. Janusza Korczaka artykułu p. t. „Faworyci szkolni."

Dnia 22/XI zebranie rozpoczęto uczczeniem pamięci Tołstoja. Następnie p. Sempołowska przedstawiła plan pracy sekcji, poddając go opinji członków. W dalszym ciągu p. Mortkowiczowa odczytała referat na podstawie pedagogicznych czasopism zagranicznych.

Posiedzenia dnia 6 i 22 grudnia poświęcono ocenom wydawnictw gwiazdkowych dla dzieci i młodzieży. W zbiorowej tej pracy wzięło udział liczne grono członków.

Dnia 31/I zebrano się dla uczczenia pamięci Wacława Nałkowskiego. Zagaił posiedzenie p. Gnoiński, następnie przemawiali: p. Jezierski i p. Sempołowska. Odczytano też ustęp końcowy artykułu Nałkowskiego: „O rozwoju ziemi".

Dnia 7/II p. Mortkowiczowa streściła artykuł p. Julji Wassermann-Speyer (Neue Rundschau) porównywający nowe metody wychowawcze z dawnemi, a następnie książkę p. Perkius-Gilman „Kinder-Kultur". W dyskusji zabierało głos wiele osob.

Dnia 21/II roztrząsano sprawy wewnętrzne sekcji, potym zaś p. Drogoszewski mówił „O młodzieży szkolnej." Wobec obszernego tematu poświęcono mu również zebranie dnia 7/III, przyczym p. Kempnerówna przedstawiła wyniki ankiety, dotyczącej życia młodzieży, a ogłoszonej przez „Krytykę" krakowską. Dyskutowano projekt opracowania u nas podobnej ankiety.

Dnia 21/III p. Jezierski wygłosił referat p. t.

„Dusza naszych uczenic“, następnie p. Cynarski poddał krytyce pisma dla młodzieży.

Posiedzenie dnia 4/IV wypełniła dyskusja o szkole postępowej. Stosunek uczenic do szkoły i nauczycieli przedstawiła p. Aniela Szycówna, o zadaniach i celach szkoły mówiła p. J. Moszczeńska. Dalej porządek dzienny obejmował sprawy bieżące.

Dnia 2/V p. Laskowiczówna wygłosiła referat o reformach metodycznych w nauczaniu.

---

d) Sekcja filozoficzno-psychologiczna.

Najmłodsza z sekcji, powstała z inicjatywy p. A. Drogoszewskiego w styczniu r. b. Zaraz na drugim posiedzeniu zapisało się do sekcji osób 19. Od połowy stycznia do maja włącznie odbyto posiedzeń 7.

Posiedzenia poświęcono czytaniu i roztrząsaniu filozofji Macha. Referaty z oddzielnych rozdziałów odczytali pp. Cumftówna, Borowiecka, Komarnicki.

Książki nadesłane do Redakcji „Nowych Torów“

E. T. Erdmann. Konstrukcje i formy języka niemieckiego z tablicami, figurami i zadaniami zasadniczemi. (Psychologiczna metoda nauki języków lektora Erdmanna). Wydanie z zapomogi Kasy dla osób, pracujących na polu naukowym, im. Dra J. Mianowskiego. Własność na wszystkie kraje wydawcy-autora. 1911. 5 × 17,5. Str. 130.

Stanisław Kozicki. Serbja współczesna. Z zapisu dr. Chwiećkowskiego. Wydawnictwo imienia Mieczysława Brzezińskiego. Warszawa 1911. Skład główny w „Księgarni Polskiej.“ Str. 84. Cena kop. 25.

Juljusz Sztarkiel. Pan Bartłomiej. Powieść. Wydanie 2-gie. Wydawnictwo imienia Mieczysława Brzezińskiego. Warszawa. 1911. Str. 46. Cena kop. 15.

Dr. Józef Zielczak. Poradnik dla kobiet, które chcą być zdrowemi. Wydanie drugie. Wydawnictwo imienia Mieczysława Brzezińskiego. Warszawa 1911. Str. 35. Cena kop. 12.

Dr. A. Puławski. O dżumie czyli morowym powietrzu. Wydawnictwo imienia Mieczysława Brzezińskiego. Warszawa 1911. Str. 24. Cena kop. 10.

Dr. Zofja Joteyko-Rudnicka. Fosfór, jego własności, otrzymywanie i pożytki. Odczyt popularny. Wydanie drugie. Wydawnictwo imienia Mieczysława Brzezińskiego, Warszawa 1911. Str. 21. Cena kop. 6.

Włodzimierz Trąmpczyński. Nad Wartą i Notecią, krótki opis ziemi Wielkopolskiej, Zachodnio i Wschodnio-Pruskiej. Wydawnictwo imienia Staszyca. Warszawa 1911. Str. 90. Cena kop. 25.

Jędrzej Kitowicz. Opis obyczajów i zwyczajów za panowania Augusta III. Opracował dla użytku szkolnego Władysław Jankowski. Nakładem L. Pohorillesa. Śniatyń 1910. Str. 175. Cena kor. 1.60.

Sto lat myśli polskiej. Życiorysy, streszczenia, wyjątki pod redakcją Br. Chlebowskiego, Ign. Chrzanowskiego, H. Gallego, G. Korbuta, St. Krzemińskiego. Tom VI. Nakład Gebethnera i Wolffa. Warszawa 1911.

Wypisy historyczne ilustrowane dla użytku młodzieży. Zeszyt III. Historja Starożytna: Grecja (ciąg dalszy) opracowała Dr. Justyna Jastrzębska. Warszawa 1911. Nakład Gebethnera i Wolffa.

Guy de Maupassant. Nouvelles. La parapluie. — La parure.—L'avanture de Walter Schnaffs. Avec explications et vocabulaire français-polonais par S. Brodzka et C. Mellerowicz. Varsovie. Gebethner et Wolff. Prix 20 cop.

Dr. Roman Rybarski. Sprawa włościjańska na sejmie w roku 1831. Odbitka z „Czasopisma prawniczego i ekonomicznego." Kraków 1910. Str. 59.

Edward Milewski. Sklepy społeczne. (Rzecz o kooperacji spożywców). Nakładem Związku Stowarzyszeń Zarobkowych i Gospodarczych. Lwów 1911. Str. 239.

Mieczysław Jankowski. Kwiaty w ogrodzie z 236 ilustracjami. Warszawa 1911. Nakład Gebethnera i Wolffa. Str. 315.

Wacław Sieroszewski *Risztau*. Pustelnik w górach. Czukcze. Wydanie drugie. Spółka nakładowa „Książka." Str. 219.

Marcelina Kulikowska. Z wędrówek po kraju, Spółka nakładowa „Książka." Str. 133.

Wacław Grubiński. Moc kamienna. Nowele. Spółka nakładowa „Książka" Kraków. Str. 141.

Kazimierz Gliński. Ślub krwi. Powieść. Warszawa. Nakład Gebethnera i Wolffa. 1911. Str. 388.

Edward Paszkowski. Rozbitki. Z kroniki kresowej. Warszawa. Gebethner i Wolff. 1911. Str. 380.

Guy de Maupassant. Tajemnicza nieznajoma i inne nowele. Wybór pism V. Gebethner i Wolff. 1911. Str. 239. Cena 1.20.

Władysław St. Reymont. Wampir, powieść. Pierwszy tysiąc. Warszawa. Gebethner i Wolff. 1911. Str. 327.

Redaktor i Wydawca: *A. Szczepaniakowa*.

Czcionkami Drukarni Naukowej, Warszawa, Hoża 64.

Warunki Prenumeraty:

w Warszawie: z przesyłką pocztową:

rocznie . . .	rubli 5	rocznie	rubli 6
półrocznie . .	„ 2.50	półrocznie . . .	„ 3

Cena pojedyńczego numeru kop. 60.

Cena ogłoszeń: Stronica 12 rub., 1/2 str.—6, 1/4 str.—4.

Roczne ogłoszenia, dawane bezpośrednio w Administracji, z ustępstwem 10%.

Dołączanie prospektów do pisma według umowy od rb. 2 kop. 50 za każde 100 egzemplarzy.

Adres Redakcji i Administracji:

Warszawa, Nowogrodzka 25, tel. 118-33.

Czcionkami Drukarni Naukowej, Warszawa, Hoża 64.